



Pedagogische studiën 1994 : Tijdschrift voor onderwijskunde en opvoedkunde

<https://hdl.handle.net/1874/205426>

13 oct 6441 L

Pedagogische Studiën

Tijdschrift voor onderwijskunde en opvoedkunde

Inhoud Jaargang 71 1994



Bijlage bij *Pedagogische Studiën*, nr. 6, 1994

Pedagogische Studiën

Tijdschrift voor onderwijskunde
en opvoedkunde

Redactie

Prof. Dr. W. J. Nijhof (voorzitter)

Dr. P. J. J. Stijnen (secretaris)

Dr. J. J. Hox (vanaf 1-5-'94)

Prof. Dr. L. J. Th. van der Kamp (tot 1-5-'94)

Prof. Dr. A. van der Leij

Prof. Dr. C. F. M. van Lieshout

Prof. Dr. G. W. Meijnen

Prof. Dr. P. R. J. Simons

Dr. J. H. Slavenburg (tot 1-6-'94)

Prof. Dr. N. Verloop

Prof. Dr. L. Verschaffel

Dr. J. M. Wijnstra (vanaf 1-7-'94)

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

Uitgever: Wolters-Noordhoff, Postbus 567, 9700 AN Groningen, tel. 050-22 68 86
Correspondentie over abonnementen en losse nummers uitsluitend aan de uitgever.

Inhoudsopgave

Jaargang 71, 1994

Auteursregister

Artikelen

- Alblas, A. H.*
zie: Janssen, F. J. J. M.
- Amelvoort, J. van*
zie: Bergen, Th.
- Bakx, E.*
zie: Berg, R. van den
- Berg, R. van den, Slegers, P., Bakx, E., & Eerden, E. van der*
Het innovatief vermogen van scholen in het voortgezet onderwijs: een kwalitatief vooronderzoek 402
- Bergen, Th., Amelvoort, J. van, & Setz, W.*
Het lesgedrag van docenten in relatie tot de vakspecifieke motivatie van leerlingen 256
- Bergh, H. van den*
zie: Kuhlemeier, J. B.
- Blok, H., & Gelderen, A. van*
Het verbeteren van een geschreven tekst door leerlingen uit de bovenbouw van het basisonderwijs 4
- Bok, I. A.*
zie: Taris, T. W.
- Borghans, L., & Ramaekers, G. W. M.*
De doorstroom van Limburgse basisartsen naar medische beroepsopleidingen 340
- Brekemans, M., & Wubbels, Th.*
Veranderingen in het interpersoonlijke gedrag van docenten gedurende hun beroepsloopbaan 242
- Broertjes, J. J. S.*
zie: Janssen, F. J. J. M.
- Claessen, J.*
zie: Gennip, J. van
- Depaepe, M.*
In memoriam Prof. dr. N. F. Noordam 322
- Driessen, G.*
Doubleren en drop-out in de eerste fase van het voortgezet onderwijs 108
- Dronkers, J., Heijke, J. A. M., & Velden, R. K. W. van der*
Onderzoek naar de aansluiting van het onderwijs op de arbeidsmarkt: een speurtocht naar de kwadratuur van de cirkel 323
- Dronkers, J.*
zie: Koopman, P.
- Eerden, E. van der*
zie: Berg, R. van den
- Eck, E. van, Ledoux, G., & Veen, A.*
Schoolloopbanen en strijdige verwachtingen 16
- Elen, J.*
Het relatieve belang van informatie-elementen in instructieteksten: een prescriptief-empirisch onderzoek 120
- Feij, J. A.*
zie: Taris, T. W.
- Gelderen, A. van*
zie: Blok, H.
- Gennip, J. van, Claessen, J., & Vegt, R. van der*
Veranderingscapaciteit en implementatie van het vernieuwingsconcept basisonderwijs 209
- Heesink, J. A. M.*
zie: Taris, T. W.
- Heijke, J. A. M.*
zie: Dronkers, J.
- Janssen, F. J. J. M., Waarlo, A. J., Alblas, A. H., & Broertjes J. J. S.*
Praktijktheorie en theorie over de ontwikkeling van betrokkenheid bij de natuur 200

- Kaldeway, J., & Korthagen, F. A. J.*
Training in studeren aan het hoger onderwijs: doelen en effecten 93
- Knoers, A. M. P.*
De leraar in de autonome school 187
- Kohnstamm, G. A., Vries, A. K. de, & Slotboom, A. M.*
Vergelijking van taalttest-prestaties van jonge Utrechtse schoolkinderen in 1968 en 1988 220
- Koopman, P., & Dronkers, J.*
De effectiviteit van algemeen bijzondere scholen in het algemeen voortgezet onderwijs 420
- Korthagen, F. A. J.*
zie: Kaldeway, J.
- Kuhlemeier, J. B., Melse, L., & Bergh, H. van den*
Vergelijking van twee leergangen Duits in de tweede klas Mavo 284
- Ledoux, G.*
zie: Eck, E. van
- Leune, J. M. G.*
Onderwijssociologie en onderwijsbeleid in Nederland; sporen van onderwijssociologische inzichten in beleidsnota's op het terrein van onderwijs en wetenschappen in de periode 1970-1992 271
- Melse, L.*
zie: Kuhlemeier, J. B.
- Monshouwer, A.*
Stephan Strassers dialogische fenomenologie 304
- Nijhof, W. J.*
Redactioneel 2
- Ramaekers, G. W. M.*
zie: Borghans, L.
- Roelofs, E., Veenman, S., & Voeten, M.*
Effecten van een teamgerichte nascholing en van coaching op leerprestaties 442
- Ruijssenaars, A. J. J. M.*
In memoriam Prof. dr. J. J. Dumont 162
- Setz, W.*
zie: Bergen, Th.
- Sleegers, P.*
zie: Berg, R. van den
- Slotboom, A. M.*
zie: Kohnstamm, G. A.
- Taris, T. W., Bok, I. A., Feij, J. A., & Heesink, J. A. M.*
Opleiding en de ontwikkeling van de beroepsloopbaan van jonge mannen en vrouwen: een longitudinale analyse 353
- Veen, A.*
zie: Eck, E. van
- Veenman, S.*
zie: Roelofs, E.
- Vegt, R. van der*
zie: Gennip, J. van
- Velden, R. K. W. van der*
Sociale herkomst, gezinskenmerken en schoolsucces 82
- Velden, R. K. W. van der, & Wieling, M. H.*
Arbeidsmarktpositie van schoolverlaters uit het voortgezet onderwijs 326
- Velden, R. K. W. van der*
zie: Dronkers, J.
- Verloop, N., & Wubbels, Th.*
De leraar. Inleiding op het thema 166
- Verloop, N., & Wubbels, Th.*
Recente ontwikkelingen in het onderzoek naar leraren en lerarenopleidingen 168
- Voeten, M.*
zie: Roelofs, E.
- Vries, A. K. de*
zie: Kohnstamm, G. A.

Discussiebijdragen

Waarlo, A. J.

zie: Janssen, F. J. J. M.

Wieling, M. H.

zie: Velden, R. K. W. van der

Wubbels, Th.

zie: Brekelmans, M.

zie: Verloop, N.

Driessen, G.

Naar een meer realistische benadering van
het Onderwijs in Eigen Taal? 47

Extra, G.

Etnische minderheden, taaldiversiteit en
onderwijs in eigen taal 35

Extra, G.

Het cosmopolitische realisme van G. Dries-
sen: een weerwoord 60

Hofstee, W. K. B.

Back to the basics? Bespreking van Zicht op
kwaliteit. Evaluatie van het basisonderwijs.
Eindrapport 140

Leune, J. M. G.

Onderwijs tussen economie en cultuur 366

Mommers, M. J. C.

Zicht op kwaliteit. Evaluatie van de basis-
school 135

Kronieken

- Bastiaens, Th. J., & Nijhof, W. J.*
Leamtec 1993: Karlsruhe 150
- Bastiaens, Th. J.*
AECT Convention'94 en InCITE'94 317
- Franssen, H. A. M.*
Evalueren als instrument. Een kritische bespreking van het Eindverslag van de Commissie Programma-Evaluatie 143
- Nijhof, W. J.*
zie: Bastiaens, Th. J.
- Stijnen, P. J. J. (red.)*
De Onderwijsresearchdagen 1994 in Utrecht: 24-26 mei 1994, met bijdragen van C. A. J. Aarnoutse, H. Dekkers, E. Gielen, W. Holleman, P. Meijer, G. Reezigt, W. Resing, P. F. Sanders, P. J. J. Stijnen, K. Sijstra, W. Tomic, J. Voogt 457
- Verschaffel, L. (red.)*
Fifth Conference of the European Association for Research on Learning and Instruction, Aix-en Provence, 31 augustus-5 september 1993, met bijdragen van M. Boekaerts, E. de Corte, F. Dochy, J. Elen, E. C. D. M. van Lieshout, J. L. van der Linden, J. Lowyck, R. Otten, J. M. Pieters, H. Tillema, J. Vermunt, L. Verschaffel 61
- Verschaffel, L. (red.)*
Annual meeting of het American Educational Research Association, New Orleans, April 4-8, 1994, met bijdragen van A. ten Brummelhuis, J. Van Damme, J. Elen, M. Lahpor, W. Lens, P. R. J. Simons, P. Span, J. Terwel, L. Verschaffel, Th. Wubbels 375

Boekbesprekingen

- Aarts, R.*
Functionele geletterdheid van Turkse kinderen in Turkije en in Nederland (*G. Driessen*) 476
- Bakker, B. M. F.*
Sociale afstand, sociale status. De sociale status van werkenden, niet-werkenden en vrouwen (*J. L. Peschar*) 156
- Boekaerts, M., & Simons, P. R. J.*
Leren en instructie. Psychologie van de leerling en het leerproces (*L. Verschaffel*) 154
- Gelderen, A. van*
De evaluatie van spreekvaardigheid in communicatieve situaties (*L. Vanmaele*) 473
- Jong, F. de*
Zelfstandig leren. Regulatie van het leerproces en leren reguleren: een procesbenadering (*L. Verschaffel*) 236
- Kessels, J. W. M.*
Towards design standards for curriculum consistency in corporate education (*J. A. de Jong*) 234
- Nijhof, W. J., Franssen, H. A. M., Hoeben, W. Th. J. G., & Wolbert, R. G. M. (red.)*
Handboek Curriculum: modellen, theorieën, technologieën (*J. H. Slavenburg*) 75
- Perner, J.*
Understanding the representational mind (*J. M. C. Nelissen*) 231
- Sandick, A. S. van, & Schaap-Neuteboom, A. M.*
Rendement van een bedrijfsopleiding. Een instrument voor het bepalen van het financiële rendement van trainingen (*M. Mulder*) 394
- Vlaskamp, C.*
Een kwestie van perspectief. Methodiekontwikkeling in de zorg voor ernstig meervoudig gehandicapten (*G. M. P. Loots*) 393

Thema: De leraar

Nummer 3

N. Verloop en Th. Wubbels

De leraar. Inleiding op het thema 166

N. Verloop en Th. Wubbels

Recente ontwikkelingen in het onderzoek naar leraren en lerarenopleidingen 168

A. M. P. Knoers

De leraar in de autonome school 187

F. J. J. M. Janssen, A. J. Waarlo, A. H. Alblas en J. J. S. Broertjes

Praktijktheorie en theorie over de ontwikkeling van betrokkenheid bij de natuur 200

Nummer 4

M. Brekelmans en Th. Wubbels

Veranderingen in het interpersoonlijke gedrag van docenten gedurende hun beroepsloopbaan 242

Th. Bergen, J. van Amelsvoort en W. Setz

Het lesgedrag van docenten in relatie tot de vakspecifieke motivatie van leerlingen 256

Thema: Onderwijs en samenleving

Nummer 5

J. Dronkers, J. A. M. Heijke en R. K. W. van der Velden

Onderzoek naar de aansluiting van het onderwijs op de arbeidsmarkt: een speurtocht naar de kwadratuur van de cirkel 323

R. K. W. van der Velden en M. H. Wieling

Arbeidsmarktpositie van schoolverlaters uit het voortgezet onderwijs 326

R. Borghans en G. W. M. Ramaekers

De doorstroom van Limburgse basisartsen naar medische beroepsopleidingen 340

T. W. Taris, I. A. Bok, J. A. Feij en J. A. M. Heesink

Opleiding en de ontwikkeling van de beroepsloopbaan van jonge mannen en vrouwen: een longitudinale analyse 353

15 001 644

Inhoudsopgave

Pedagogische Studiën Jaargang 71, nummer 1/1994

W. J. Nijhof

Redactioneel 2

H. Blok en A. van Gelderen

Het verbeteren van een geschreven tekst door leerlingen uit de
bovenbouw van het basisonderwijs 4

E. van Eck, G. Ledoux en A. Veen

Schoolloopbanen en strijdige verwachtingen 16

Discussie

G. Extra

Etnische minderheden, taaldiversiteit en onderwijs in eigen
taal 35

G. Driessen

Naar een meer realistische benadering van het Onderwijs in Eigen
Taal? 47

G. Extra

Het cosmopolitische realisme van G. Driessen: een weer-
woord 60

Kroniek

L. Verschaffel (red.)

Fifth Conference of the European Association for Research on
Learning and Instruction, Aix-en-Provence, 31 augustus –
5 september 1993 61

Boekbespreking 75

Mededelingen 79



Met dit eerste nummer van 1994 gaat Pedagogische Studiën vitaal zijn 71ste jaargang in. De redactie wenst de lezers een Gelukkig Nieuwjaar en hoopt op een sterke interactie. Dit is tevens het 'Leitmotiv' voor dit jaar: de interactie met de lezer versterken.

Ongetwijfeld is u opgevallen dat met ingang van jaargang 69 Pedagogische Studiën is verschenen in een opvallend nieuwe opmaak en in een omslag met allure. Pedagogische Studiën heeft daarmee willen aangeven op weg te zijn naar een nieuw redactiebeleid. Dit redactioneel is bedoeld om daarover kort iets te zeggen.

Een wetenschappelijk tijdschrift als Pedagogische Studiën (PS) is bedoeld om een tijdsbeeld te geven van de wetenschappelijke ontwikkelingen in het vakgebied van de pedagogiek en de onderwijskunde. Dat kan in veel vormen. PS kent vooral als hoofdvorm het grondige wetenschappelijk artikel. Daarnaast de kroniek, discussiebijdragen en boekbesprekingen. De redactie meent dat voor een goede afspiegeling van wat er omgaat in het wetenschapsdomein niet alleen meer variatie nodig is in de presentatievorm; de redactie wil ook nadrukkelijker de discussie bevorderen over belangrijke actuele thema's en op die wijze een actief beleid voeren. In de jaargangen 69 en 70 heeft de redactie al enkele voorbeelden daarvan laten zien, bijvoorbeeld rondom het rapport 'Ceders in de tuin' en de discussie over de universiteit. Daarnaast moet de lezer ook beter bediend worden met informatie die voor hem/haar van belang kan zijn. Dat betekent dat de lezer ons ook duidelijk maakt wat hij/zij verwacht. We roepen bij deze de lezer op ons kenbaar te maken welke thema's en onderwerpen gemist worden, of waarop geanticipeerd zou moeten worden. De redactie zal alle suggesties serieus afwegen.

Het bovenstaande betekent dat PS in 1994 de volgende categorieën onderscheidt waarop auteurs en lezers kunnen insteken:

- a *Wetenschappelijke artikelen*, met daarin drie typen:
- review artikelen (state of the art-artikelen);

- researchmemo's (compacte, heldere en zelfstandig leesbare) onderzoeksverslagen met een nadruk op de presentatie van uitgevoerd onderzoek (7 pagina's in druk);
- themanummers: een serie van 4 of 5 artikelen rondom een welgekozen onderwerp.

Nieuw is vooral het researchmemo, dat van de schrijver een lucide schrijfrant en een glasheldere compositie vraagt.

- b *Discussiebijdragen*, vooruitlopend op of reagerend op een actueel onderwerp. De discussie wordt gevoed door wetenschappelijke inzichten en vindt plaats doordat een discussiant wordt gevraagd te reageren. Als lezers aan die discussie willen deelnemen dan kan dat uiteraard. De redactie behoudt zich het recht voor het belang, de omvang en de duur van de discussie te beoordelen en te bepalen.
- c *Kroniek*, een bekend verschijnsel binnen PS, maar nog te weinig systematisch benut. PS gaat nationale en internationale relevante congressen volgen en daarvan verslag doen. Ook hier roepen wij de lezer op zijn suggesties en bijdragen aan ons toe te sturen.
- d *Boekbesprekingen*; een kritische boekbespreking is een belangrijke dienst die een tijdschrift kan leveren. PS besteedt veel aandacht aan recente proefschriften en andere publikaties.
- e *Service-bijdragen*, een nieuwe categorie die vooral bedoeld is om de lezer snel en doeltreffend op de hoogte te stellen van ontwikkelingen binnen het pedagogisch en onderwijskundig onderzoek aan universiteiten. Correspondenten zullen zorgen voor het aanleveren van informatie over oraties, promoties, congressen en symposia.

Het voorliggende nummer en de komende afleveringen bevatten een groot deel van de voorgaande ingrediënten. Wij hopen dat deze variatie, gepaard met wetenschappelijke kwaliteit, zal leiden tot een intensieve interactie met de

lezer en auteurs zal stimuleren tot prikkelende en vernieuwende bijdragen. Instructies voor researchmemo's en de overige categorieën zijn verkrijgbaar bij de redactiesecretaris.

Voor de redactie,

Prof. dr. W.J. Nijhof
voorzitter

Het verbeteren van een geschreven tekst door leerlingen uit de bovenbouw van het basisonderwijs*

H. Blok en A. van Gelderen

Samenvatting

Volgens hedendaagse opvattingen is revisie – omschreven als het aanbrengen van veranderingen in een tekst, van welke aard dan ook – een kernonderdeel van het schrijven. Ervaren schrijvers reviseren veelvuldig voordat zij een adequate tekst hebben geconstrueerd. Uit de praktijk van het basisonderwijs is bekend dat leerlingen aan het einde van de basisschool uit zichzelf weinig reviseren. Bereiter en Scardamalia hebben laten zien dat 10- tot 12-jarige leerlingen desondanks belangrijke deelprocessen van het reviseren beheersen. In een exploratief onderzoek hebben wij 32 leerlingen uit groep 7 en 8 van de basisschool een revisietaak voorgesteld. Onze resultaten bevestigen dat leerlingen in de bovenbouw van de basisschool op het gebied van revisie al over een aanzienlijke hoeveelheid kennis en vaardigheden beschikken. Ter afsluiting worden suggesties gedaan de steldidactiek zodanig aan te passen dat het reviseren expliciete aandacht krijgt.

1 Inleiding

Ervaren schrijvers brengen bij voortdurend veranderingen aan in een tekst die ze onder handen hebben. Onder meer door deze continue revisie onderscheiden ervaren schrijvers zich van schrijvers die nog veel te leren hebben, zoals leerlingen op de basisschool. De teksten van basisschoolleerlingen vertonen immers, gemeten aan een standaard van geoefende schrijvers, nog veel tekortkomingen (Zwarts, 1990).

Het reviseren van een tekst is een van de vaardigheden die kinderen onder de knie moe-

ten zien te krijgen. Uit de onderzoeksliteratuur is bekend dat kinderen aan het eind van de basisschool uit zichzelf nauwelijks tot revisie komen (Fitzgerald, 1987). Voor zover kinderen hun teksten reviseren, doen ze dat voornamelijk met het oog op verschrijvingen of spellingfouten. Veelal is het een opdracht van de leerkracht die ze hiertoe aanzet. Ook de taalmethoden die bij het stelonderwijs gebruikt worden, besteden aan de revisie van een tekst weinig aandacht. De meest gebruikte methoden bevatten nauwelijks of geen leerstof op het gebied van het reviseren (Blok & Van Gelderen, 1990). Aangezien leerkrachten – blijkens vraaggesprekken en klasse-observaties – voor de vormgeving van het stelonderwijs sterk leunen op hun taalmethode (Van Gelderen & Blok, 1991), mag men aannemen dat basisschoolleerlingen nauwelijks of geen onderwijs in het herschrijven van teksten krijgen.

Wij werpen in dit artikel de vraag op, of het reviseren van een tekst niet meer aandacht zou moeten krijgen op de basisschool. Zolang kinderen niet de worsteling ervaren hebben die hoort bij het precies verwoorden van een schriftelijke boodschap, missen ze de essentie van goed schrijverschap. Bij de behandeling van deze vraag staan we in het eerste deel (paragraaf 2) stil bij de plaats die revisie in het totale schrijfproces inneemt en vervolgens bij de vraag wat er – meer precies – te verstaan is onder het reviseren van een tekst. Daarbij komen onderzoeksresultaten aan bod die een nader licht werpen op de moeilijkheden die kinderen bij het reviseren ervaren. In het tweede deel van het artikel (paragraaf 3) beschrijven we eigen exploratief onderzoek waarbij leerlingen uit groep 7 en 8 van de basisschool een tekst hebben herschreven.

* Dit onderzoek is uitgevoerd in opdracht van het Instituut voor Onderzoek van het Onderwijs (SVO-project 8000).

2 Theoretisch kader

2.1 Revisie als onderdeel van het schrijfproces

Hoe gaat iemand te werk die een tekst aan het schrijven is? Zijn er bijvoorbeeld afzonderlijke fasen te onderscheiden in het totale schrijfproces en zo ja, door welke mentale en fysieke activiteiten worden deze fasen gekenmerkt? Tot in de jaren zeventig luidde de gangbare visie, dat het schrijfproces in hoofdzaak een lineair proces is dat uit drie fasen of componenten bestaat: voorbereiding ('prewriting'), het eigenlijke schrijven zelf ('writing') en de afwerking van de tekst ('postwriting'). Veel aandacht ging uit naar de voorbereidende fase. Zo hebben bij Britton, Burgess, Martin, McLeod en Rosen (1975) twee van hun drie hoofdfasen ('conception', 'incubation' en 'production') betrekking op 'prewriting'. In de in die tijd gangbare zienswijze vindt revisie voornamelijk plaats als sluitstuk. Als de tekst eenmaal geschreven is, wordt deze een of meer keren herlezen met het oog op vragen die met name de presentatie betreffen, zoals: is de 'lay out' adequaat, en bevat de tekst geen taalfouten meer? Dieper gravende vragen, bijvoorbeeld over de adequaatheid van de tekst in relatie tot de beoogde lezer en het vooraf bepaalde tekstdoel, zijn namelijk al in de voorafgaande fasen afgehandeld. Hoewel deze zienswijze in wetenschappelijke zin als te simpel is afgedaan, vormt zij nog steeds de kern van de schrijfdidactiek die in het basisonderwijs gevolgd wordt (Van Gelderen & Blok, 1991).

Hayes en Flower (1980) hebben een aanzet gegeven tot een meer genuanceerde kijk op het schrijfproces. In het nieuwe model wordt een onderscheid gemaakt tussen drie kerncomponenten - geen fasen! - van de schrijfwerkzaamheid: planning, formulering en herziening van tekst. Centraal in het model is de opvatting dat de drie componenten elkaar voortdurend afwisselen: schrijven is niet een lineair, maar een recursief proces. Zo kunnen planningsactiviteiten op elk moment voorkomen: voorafgaand aan het formuleren, maar ook na het formuleren en na het herzien van de tekst of een deel ervan. De overgang tussen de drie componenten staat onder controle van een procesbewaker ('monitor'). Deze controleert de onderlinge afstemming, zodat een schrijver bij het overschakelen niet het spoor bijster kan raken. In latere jaren zijn

er diverse verfijningen aangebracht, met name binnen de drie kerncomponenten (Flower & Hayes, 1980, 1981; Flower, Hayes, Carey, Schriver & Stratman, 1986; Hayes, Flower, Schriver, Stratman & Carey, 1984; zie ook: Van der Geest, Schellens & Van Waes, 1992).

In vergelijking met het eerdere model is de aard en functie van revisie door Flower en Hayes op twee essentiële punten aangepast. In de eerste plaats vinden reviseeractiviteiten niet alleen meer plaats als de tekst in een eerste versie geschreven is, maar tijdens het hele schrijfproces, in afwisseling met plannings- en formuleringsactiviteiten. In de tweede plaats heeft revisie niet alleen meer betrekking op het verbeteren van de overduidelijke fouten, maar ook op het aanbrengen van inhoudelijke veranderingen. Nold (1979) noemt ter toelichting ondermeer de volgende veranderingen: a. het veranderen van de betekenis van de tekst, omdat deze bij nader inzien onvoldoende weergeeft wat de schrijver wil zeggen; b. het verduidelijken van de betekenis door een voorbeeld toe te voegen; c. de leesbaarheid van de tekst te bevorderen door de zinsbouw en woordkeus aan te passen.

De volgende omschrijving van revisie lijkt in redelijke mate tegemoet te komen aan wat hedendaagse onderzoekers met de term bedoelen: revisie is het aanbrengen van veranderingen, van welke aard dan ook, tijdens het schrijfproces (Fitzgerald, 1987). De gegeven begripsomschrijving is als tamelijk breed te beschouwen. Niet alleen het feitelijke aanbrengen van een verandering valt eronder, maar ook de mentale activiteiten die daar rechtstreeks aan voorafgaan. Te denken valt aan activiteiten als het vergelijken van de geschreven en van de bedoelde betekenis, het vaststellen van de oorzaak van een eventuele discrepantie en het uiteindelijke beslissen over de manier waarop de discrepantie opgelost kan worden. Op de veronderstelde activiteiten of deelprocessen gaan we in paragraaf 2.3 nader in. De tamelijk brede definitie heeft mede tot gevolg dat er in het Nederlands verscheidene termen zijn die min of meer hetzelfde uitdrukken als de term reviseren: aanpassen, herschrijven, herzien en verbeteren. In dit artikel maken wij tussen deze termen geen onderscheid.

2.2 Van spreker tot ervaren schrijver

In de ontwikkeling van het jonge kind dat nog niet kan schrijven tot een competente schrijver onderscheiden Bereiter en Scardamalia (1987) twee belangrijke transities of overgangen. De eerste overgang maakt het kind als het leert hoe taal niet alleen gesproken, maar ook geschreven kan worden ('from conversation to knowledge telling'). De tweede overgang is die van een nog onervaren schrijver naar een ervaren schrijver ('from knowledge telling to knowledge transforming'). De term overgang kan suggereren dat de transitie op een in de tijd aanwijsbaar moment plaatsvindt. Maar met beide overgangen zijn vele jaren gemoeid.

De eerste overgang speelt zich af in de jaren van de basisschool. Jonge kinderen, die mondeling al uitstekend kunnen communiceren, staan als het op schriftelijke communicatie aankomt, grotendeels met een lege 'gereedschapskist'. Ze moeten hun systeem van communiceren op een aantal punten zien uit te breiden (Bereiter & Scardamalia, 1982; Chafe, 1986; Daiute, 1985; Olson, 1977; Rubin, 1980). Eén van de belangrijkste uitbreidingen is dat ze moeten leren tekst te produceren, zonder dat er een gesprekspartner aanwezig is. In mondelinge communicatie is tekstproductie zelden een probleem, omdat de gesprekspartner op vele manieren helpt de tekstproductie op gang te houden. Partners vragen om verduidelijking, nodigen uit als ze meer willen horen, breiden het onderwerp uit, enzovoort. In schriftelijke communicatie moet de schrijver leren gebruik te maken van alternatieve bronnen voor tekstproductie. Een onervaren schrijver heeft daar grote moeite mee. In feite is zijn geheugen – en wat daarin is opgeslagen over het onderwerp dat hij onder handen heeft – zijn belangrijkste bron. Een onervaren schrijver put uit die bron, totdat deze drooggevallen is. Dan is de tekst klaar. De onervaren schrijver besteedt nauwelijks of geen aandacht aan de planning van de inhoud van de tekst. Hij heeft nog niet geleerd dat zulks belangrijk is en hoe hij zoiets zou kunnen aanpakken. In conversatie speelt planning van de inhoud namelijk een ondergeschikte rol. Ook revisie is een onderdeel dat bij onervaren schrijvers nauwelijks aan de orde is. Herschrijven zou tot min of meer dezelfde tekst leiden, omdat de bron die de schrijver kan aanboren nu eenmaal niet verandert. Bereiter en Scardama-

lia karakteriseren de aanpak van de onervaren schrijver als het 'knowledge telling model'. Als term voor deze 'ik-schrijf-wat-me-tebinnen-schiet' aanpak bedienen wij ons verder van het kennis-weergave model.

De tweede overgang vindt plaats als de onervaren schrijver zich ontwikkelt tot een schrijver die in staat is een tekst te produceren die tegemoet komt aan de doelstellingen die hij met de tekst heeft en die is aangepast aan de eisen van het genre en van de lezers. Met de tweede overgang zijn eveneens vele jaren – in het voortgezet onderwijs en ook daarna nog wel – gemoeid. In feite maken veel volwassenen de tweede overgang nooit af. Zij blijven hun hele leven grote moeite houden een adequate tekst te schrijven. De aanpak waarvan de ervaren schrijver zich bedient – het 'knowledge transforming' model (verder genoemd het kennis-transformatie model) – is veel complexer dan de kennis-weergave aanpak. De ervaren schrijver is niet alleen mentaal actief in de 'inhoudelijke ruimte' van de over te dragen kennis en inzichten, hij werkt ook in de 'retorische ruimte', waarbinnen een oplossing ontwikkeld wordt voor de manier waarop de inhoud het beste overgedragen kan worden. De ervaren schrijver geeft niet rechtstreeks weer wat hem te binnen schiet, maar transformeert zijn gedachten tot een vorm die retorisch gezien adequaat is. Bereiter en Scardamalia (1987) beschrijven vier verschillen tussen de kennis-weergave en de kennis-transformatie aanpak.

Kennis-weergevers beginnen, na kennisname van de schrijfpodracht, veelal direct met schrijven. Ze kunnen dat gemakkelijk doen, want het enige wat moet gebeuren is het aanboren van het geheugen. Kennis-transformeers daarentegen besteden eerst tijd aan de definiëring en oplossing van retorische problemen. Het duurt dus langer voordat zij daadwerkelijk gaan schrijven. Kennis-weergevers zijn – een tweede verschil – niet in staat hun tekst tevoren schematisch te plannen. Desgevraagd vervaardigen zij een min of meer complete eerste versie van hun tekst. Kennis-transformeers noteren zo nodig meer en minder uitgewerkte ideeën en relateren deze onderling in een herkenbare structuur. Een derde verschil blijkt uit analyses van hardop-denktoprocollen. De protocollen van kennis-weergevers bevat-

ten weliswaar meer woorden dan er in de geschreven tekst verschijnen, maar het verschil is niet opvallend. De protocollen van kennis-transformeerdere daarentegen zijn veel langer dan de geschreven tekst. Grote stukken van hun protocollen worden besteed aan plannings- en revisie-activiteiten die niet rechtstreeks tot geschreven tekst leiden. Met dit derde verschil hangt een vierde verschil samen. Kennisweergevers brengen nauwelijks veranderingen of verbeteringen aan in hun manuscripten. Kennis-transformeerdere daarentegen brengen veelvuldige en bovendien inhoudelijke revisies aan.

De genoemde verschillen kunnen de foutieve indruk wekken dat de beide aanpakken duidelijk onderscheidbaar zijn. Maar in feite gaat het om een veelheid van aanpakken, waarvan er slechts twee - die wat verder uit elkaar liggen - ideaal-typisch beschreven zijn. Jonge schrijvers in de kinderleeftijd beschikken over een nog tamelijk beperkt repertoire van aanpakken. Naarmate schrijvers ouder zijn en over meer schrijfervaring beschikken, groeit hun repertoire. Het ruime repertoire laat evenwel onverlet dat ook ervaren schrijvers zich in voorkomende gevallen - waarin weinig eisen aan het schrijfprodukt gesteld worden - kunnen bedienen van een kennisweergave-achtige aanpak.

2.3 Een taakanalyse van revisie

Een taakanalyse van het revisie-gedrag geeft inzicht in de deelstappen die ervaren schrijvers bij het reviseren verrichten. Bereiter en Scardamalia (1987, hoofdstuk 11) postuleren in dit verband het driestaps CDO-proces ('compare, diagnose, operate'). In de eerste stap maakt de schrijver een vergelijking tussen de uit de geschreven tekst (of een fragment daarvan) klinkende boodschap en de boodschap die hij over wil brengen. Stemmen deze twee boodschappen niet met elkaar overeen, dan volgt een diagnose, waarin wordt bepaald wat de oorzaak van de discrepantie is. In de derde stap wordt de discrepantie opgeheven, of althans, er wordt een poging toe verricht, waarvan het resultaat vervolgens weer als input kan dienen voor een volgende CDO-ronde. Het opheffen van de discrepantie behoeft overigens niet te leiden tot een verandering in de geschreven tekst. Ook de over te brengen boodschap kan worden veran-

derd. Het CDO-proces is te beschouwen als zeer algemeen, daar het toepasbaar is voor revisies van allerlei soort, van eenvoudige spellingcorrecties tot complexe organisatorische ingrepen.

Uit het CDO-proces laten zich de problemen afleiden die kinderen moeten leren oplossen bij het reviseren van een tekst. Deze problemen zijn van tweeërlei soort. De eerste is dat kinderen problemen kunnen ondervinden met een of meer van de afzonderlijke deelprocessen. Het is bijvoorbeeld mogelijk dat leerlingen moeite hebben met het derde deelproces ('operate'), maar niet met de beide voorafgaande. Een probleem van andere soort ontstaat als de organisatie- of cognitieve verwerkingscapaciteit tekort schiet. Kinderen kunnen problemen ondervinden met de onderlinge afstemming van de CDO-processen of met de inpassing van het gehele CDO-proces in de andere componenten van het schrijfproces, zoals het plannen en het formuleren.

De problemen die leerlingen bij het reviseren ondervinden, zijn door Bereiter en Scardamalia (1987, o.c.) nader onderzocht. Het onderzoek is uitgevoerd bij een qua leeftijd heterogene groep van 90 leerlingen, vanaf 'grade 4' tot en met 'grade 8' (in leeftijd variërend van 10 tot en met 14 jaar), die een opstel dienden te schrijven over een opgegeven onderwerp. In het onderzoek werd een facilitatie-techniek ingezet. Deze diende twee doeleinden: a. het zichtbaar maken van de CDO-processen voor de onderzoeker, en b. het vergemakkelijken van de uitvoering ervan voor de leerlingen. De facilitatie werd op twee manieren gerealiseerd. De helft van de leerlingen maakte gebruik van de 'alternating procedure', waarbij na elke geschreven zin een volledige CDO-cyclus doorlopen moest worden. De andere helft schreef eerst het complete opstel en doorliep vervolgens de tekst zinsgewijs, waarbij eveneens aan elke zin een CDO-cyclus gewijd diende te worden. De eerst genoemde conditie werd aangeduid als de 'on line' conditie, de tweede als de 'evaluation after' conditie. Bij het doorlopen van de CDO-cyclus konden de leerlingen gebruik maken van standaardfrases, toepasbaar bij het vergelijken, het diagnostiseren en het beslissen over het type benodigde revisie. Het gebruik van de standaardfrases werd gedemonstreerd in een uitgebreide fase van in-

structie en 'modeling', die vooraf ging aan de revisieopdracht.

De algemene bevinding uit het onderzoek is dat leerlingen ten dele reeds blijken te beschikken over voor revisie benodigde kennis en vaardigheden, die zij evenwel niet kunnen inzetten ... "because they lack executive procedures for bringing these ... into play" (Bereiter & Scardamalia, o.c., p. 293). De door de leerlingen gedemonstreerde competentie is het hoogst voor het eerste deelproces, het vergelijken of evalueren. De beide andere deelprocessen stelden de leerlingen nog steeds voor grote moeilijkheden. In de woorden van de onderzoekers zelf: "The study had shown young writers to be surprisingly capable of evaluating their own writing, but to be considerable less capable at diagnosing causes of detected inadequacies and at carrying out remedial operations" (Bereiter & Scardamalia, o.c., p. 289). Overigens bleken er geen grote verschillen tussen de leerlingen in de beide experimentele condities.

3 Eigen empirisch onderzoek

Aan het einde van het schooljaar 1988-1989 hebben wij leerlingen uit groep 7 en 8 van de basisschool vier stelopdrachten voorgelegd (Van Gelderen & Blok, 1989). Elk van de opdrachten had betrekking op een kenmerkend onderdeel van de schrijfbaarheid. De taken betroffen de volgende vier vaardigheden: a. het selecteren van globale ideeën voor een tekst; b. het ordenen van ideeën; c. het formuleren van zinnen; d. het verbeteren van een geschreven tekst. Kenmerkend was dat leerlingen bij elk van de taken slechts één onderdeel van het totale schrijfproces hoefden te doorlopen. In dit opzicht weken de taken af van de aanpak van Bereiter en Scardamalia. Ons onderzoek was derhalve strikt genomen geen replicatie. In het vervolg van dit artikel bespreken wij de laatste taak, het verbeteren van een geschreven tekst, en onze bevindingen daarmee.

3.1 Vraagstellingen

In het voorafgaande is naar voren gebracht dat leerlingen in de leeftijd van de basisschool nauwelijks of geen wijzigingen aanbrengen in de teksten die ze schrijven. Uit het besproken on-

derzoek van Bereiter en Scardamalia is gebleken, dat leerlingen desondanks over kennis en inzicht beschikken die voor revisie van teksten relevant zijn. De centrale vraag van het hier te bespreken deelonderzoek was in hoeverre leerlingen in de bovenbouw van de basisschool - wanneer zij zich uitsluitend op de revisie van een tekst hoeven te concentreren - in staat zijn een tekst te reviseren. Die vraag is in drie deelvragen uitgewerkt, die corresponderen met de drie in het CDO-proces onderscheiden deelprocessen: zijn de leerlingen in staat in een geschreven tekst a. tot adequate evaluaties te komen; b. juiste diagnoses te stellen over de fouten in de tekst, en c. de gediagnostiseerde fouten te verbeteren? Om een indruk te krijgen van de omvang van de verschillen tussen leerlingen is een vierde onderzoeksvraag toegevoegd: hoe groot zijn de verschillen tussen goede en zwakke stellers wat betreft de onderzochte vaardigheden?

3.2 Materiaal en procedures

Proefpersonen

Aan het onderzoek namen 32 leerlingen deel als proefpersonen. Ze waren afkomstig uit acht verschillende basisscholen uit Amsterdam en omgeving. Zeven van de acht scholen onderscheidde zich in hun stelonderwijs niet of nauwelijks van de landelijke populatie. Niet alleen qua tijdsbesteding aan het stelonderwijs, maar ook wat betreft de centrale rol die de taalmethode bij hun stelonderwijs innam, weken deze scholen niet af van het landelijke beeld dat is gebaseerd op de Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau (Zwarts, 1990). De achtste school, een Freinetschool, besteedde aanzienlijk meer tijd aan het stelonderwijs, namelijk 150 minuten per week, te vergelijken met het landelijke gemiddelde van 45 minuten. Uit elke school namen twee leerlingen uit groep 7 en twee leerlingen uit groep 8 deel, waarbij er op aanwijzing van de leerkracht uit elke groep een goede en een zwakke steller werd gekozen. Wij veronderstelden dat leerkrachten op grond van hun dagelijkse confrontatie met schrijfproducten van hun leerlingen over voldoende inzicht beschikken om goede en zwakke stellers van elkaar te onderscheiden.

Herschrijftaak

De leerlingen werd een tekst voorgelegd, geschreven door een fictieve leerling Marijke. De tekst werd op de volgende manier geïntroduceerd: "Marijke is met haar klas op schoolreis geweest. Ze logeerden in een kampeerboerderij. Toen ze weer op school waren, moesten ze een stukje schrijven voor de andere klassen, om te vertellen waar ze geweest waren. De meester van Marijke vond dat er in de stukjes moest staan hoe de kampeerboerderij eruit zag en wat ze er gedaan hadden". De proefleider overhandigde vervolgens een plattegrond van de kampeerboerderij en de omgeving en wees enkele belangrijke punten aan. De proefpersoon werd verteld dat Marijke haar stukje in het klad geschreven heeft, maar dat ze niet zeker weet of ze het goed gedaan heeft. Daarom vraagt ze assistentie van de leerling-proefpersoon om aan te wijzen wat er verbeterd kan worden.

De plattegrond van de kampeerboerderij is ontleend aan een schrijftaak uit de Voorstudie Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau (Wesdorp & Hoeksma, 1985). De handgeschreven tekst van Marijke is samengesteld uit teksten die leerlingen uit groep 8 bij deze taak in de genoemde Voorstudie geproduceerd hadden. De fouten in Marijkes tekst zijn zodoende representatief voor de fouten die leerlingen van de betrokken leeftijd bij de gegeven opdracht maken. Bij de samenstelling van de tekst is gestreefd naar een gelijkmatige verdeling over

soorten fouten. In totaal bevat de tekst 26 fouten: acht fouten binnen zinnen (micro-niveau), elf fouten tussen twee zinnen (meso-niveau) en zeven fouten op een globaler tekstniveau (macro-niveau). Deze classificatie van fouten naar het tekstniveau is gekozen, omdat in diverse studies is aangetoond dat leerlingen vaak veel meer oog hebben voor problemen op het micro-niveau dan voor problemen op het meso- en macro-niveau (Fitzgerald, 1987).

Om het onderscheid tussen micro-, meso- en macro-fouten te funderen en om per fout zo duidelijk mogelijke omschrijvingen te hebben, zijn de 26 fouten in Marijkes tekst (zie Figuur 1) benoemd naar hun specifieke oorzaak. De fouten op micro-niveau hebben betrekking op taalgebruiksconventies (het woordje 'nou' uit de eerste zin bijvoorbeeld), onnauwkeurig woordgebruik ('bijvoorbeeld' in zin 3), syntactische problemen ('WC doortrekken' in zin 11) en stilistische problemen ('iemand ging', eveneens in zin 11). Fouten op het meso-niveau hebben te maken met het gebruik van referentiële elementen (bijvoorbeeld 'zo' in zin 1), inconsistentie van tijd ('was' en 'staan' in de zinnen 3 en 4) en samentrekking van zinnen zonder inhoudelijke samenhang (zoals in de zinnen 12 en 13). Fouten op het macro-niveau komen voort uit het informatiegehalte van de tekst en de volgorde waarin de informatie verstrekt wordt. Het ontbreken van een inleidende zin is bijvoorbeeld als een macro-fout opgevat. An-

Ons schoolreisje naar de kampeerboerderij

- (1) Nou, de kampeerboerderij ziet er ongeveer zo uit. (2) Er waren aparte kamers. (3) Voor iedereen was er bijvoorbeeld een kamertje. (4) In het kamertje staan twee bedden. (5) In de andere kamer kunnen er weer zes in.
- (6) Het grootste deel was de eetzaal. (7) In die zaal was ook nog een kletskamer, nou het was geen kamertje, maar zo noemden wij het. (8) Ik sliep met Mathilde Hogeraad. (9) Je ging door een poort naar binnen en dan kwam je bij de ingang. (10) Onze kamer lag vlak bij de toiletten. (11) Nou gezellig zeg, als er iemand ging, hoorde je de WC doortrekken. (12) Er waren ook douches en in de tuin stond een klimrek. (13) We hebben een keer met de jongens een kussengevecht gehouden en we zijn ook een keer naar de duinen geweest. (14) Ik vond het een heel leuk schoolreisje.

dere voorbeelden van macro-fouten zijn te vinden in zin 2 (verschafft geen relevante informatie), zin 9 (informatie wordt op een onlogische plaats verschafft) en zin 3 (geeft onjuiste informatie).

Om de leerlingen te helpen bij hun taak, kregen ze twee kaarten aangereikt. De 'nakijkkaart' bevatte zeven uitspraken van evaluatieve aard, zoals: 'Hier staan onduidelijke woorden in'. De 'verbeteringskaart' bevatte zes standaardfrases met suggesties voor te ondernemen acties, zoals: 'Ik denk dat ik het maar zo laat staan'. Beide kaarten zijn een variant op de standaardfrases die door Bereiter en Scardamalia (1987) gebruikt zijn. Alle opmerkingen op de twee kaarten werden met de kinderen kort doorgenomen. Benadrukt werd dat de kinderen telkens moesten aangeven of ze een stukje tekst al of niet accepteerden. Vervolgens moesten ze uitleggen wat er mis was als ze een tekstfragment negatief evalueerden en ten slotte moesten ze bedenken of en hoe ze de tekst wilden verbeteren. Het gebruik van de uitspraken op de twee kaarten was niet verplicht. Uit proefafnamen was gebleken dat het verplicht stellen van het gebruik ervan eerder een belemmering dan een facilitatie vormde. De beide hulpkaarten zijn als Appendix toegevoegd.

Afname van de taak

De taak is individueel afgenomen en de afnamen zijn met een cassette-recorder vastgelegd. De gemiddelde afnameduur bedroeg ongeveer een half uur. Aan het einde van het instructie-deel werd de leerling verzocht de tekst van Marijke in zijn geheel nog eens rustig te bekijken. Wanneer deze daarmee klaar was, kon het reviseren beginnen. De proefleider droeg er zorg voor dat elk tekstfragment (in de praktijk waren dat veelal één à twee zinnen of zinsdelen) expliciet geëvalueerd werd. Hieronder verstaan wij dat de leerling minimaal een oordeel uitsprekt of het tekstfragment voldoet of niet. Het vragen naar zulke expliciete evaluaties was aan de orde, wanneer een leerling een voorstel deed voor een verandering, zonder te zeggen wat er mis was met de oorspronkelijke formulering, of als de leerling grote fragmenten zonder commentaar ongewijzigd liet. De leerling dicteerde de revisies aan de proefleider. Door gebruik te maken van een nummering van elke

zin in de oorspronkelijke tekst kon de proefleider volstaan met het opschrijven van de nummers van de ongewijzigde zinnen, waartussen de revisies van de leerlingen geschreven werden.

Analyse van de protocollen

Alle 32 opnamen zijn getranscribeerd. De analyse is gebeurd op basis van de transcripties plus de door de proefleider op aanwijzing van de leerlingen verbeterde teksten. De analyse was gericht op de volgende variabelen.

Om te beginnen is gekeken naar het aantal evaluaties en het aantal adequate evaluaties. Elke opmerking waarin impliciet of expliciet werd aangegeven dat een tekstfragment wel of niet voldeed, gold als een evaluatie. Evaluaties werden in het protocol gemarkeerd. Vervolgens werd vastgesteld of er sprake was van een adequate evaluatie of niet. Adequate evaluaties zijn evaluaties van negatieve aard over een tekstfragment dat in de foutenclassificatie als fout werd aangemerkt of evaluaties van positieve aard over een niet als fout aangemerkt tekstfragment.

Diagnoses konden alleen betrekking hebben op de door de leerling als negatief aangemerkte tekstfragmenten. Een diagnose was dan een opmerking waarin de leerling een poging deed de fout in het tekstfragment te benoemen. De diagnose werd als adequaat opgevat als de leerling de fout benoemde overeenkomstig de foutenclassificatie die aan de tekst ten grondslag lag.

Het aantal veranderingen en het aantal effectieve veranderingen vormden het derde variabelenpaar. Hiervoor werd een afzonderlijk codeersysteem ontwikkeld. Eenheid van analyse was het woord: elk woord in de oorspronkelijke tekst dat verwijderd, vervangen, verplaatst of veranderd was, plus elk toegevoegd woord werd geteld als een verandering. Een verandering werd als effectief beschouwd als deze tot gevolg had dat een van de vooraf ge-classificeerde fouten opgeheven werd, óók als door de verandering een volgend probleem geschapen werd. Het aantal effectieve veranderingen werd eveneens uitgedrukt in het aantal woorden.

Ten slotte werd het aantal verwijderde problemen vastgesteld en het type van de verwijderde problemen (macro, meso of micro). Om-

dat het aantal fouten in de diverse categorieën niet gelijk was, zijn de absolute aantallen omgerekend naar percentages.

Alle coderingen zijn door één persoon verricht, zonder voorkennis van de conditie (goede of zwakke steller). Om een indruk te krijgen van de nauwkeurigheid van de scoring, is een deel van het materiaal door een tweede codeur opnieuw bekeken. De tweede scoring is verricht bij de twee variabelen waarvan de scoringregels relatief de meeste ruimte openlieten: het aantal effectieve veranderingen en het aantal verwijderde fouten. Van de in totaal 532 veranderingen die door beide codeurs gescoord waren, bleek 92 procent dezelfde code (wel of niet effectief) te hebben ontvangen. Van de 260 beslissingen over het al of niet verwijderd zijn van een fout, was 95 procent identiek. Daarop baseren wij de stelling, dat de scoring in voldoende mate tegemoet komt aan het criterium van wetenschappelijke objectiviteit.

3.3 Resultaten

De resultaten zijn samengevat in Tabel 1. In de tweede en derde kolom zijn de gemiddelden en standaarddeviaties van de diverse variabelen weergegeven. In de laatste kolom wordt een indicatie gegeven van de omvang van het verschil tussen de groep van 16 goede stellers en de groep van 16 zwakke stellers. Weergegeven wordt de effectgrootte, berekend door het verschil in gemiddelde te delen door de 'gepoolde' standaarddeviatie. Een effectgrootte van onge-

veer .50 of meer komt overeen met een verschil dat bij eenzijdige toetsing op vijfprocentniveau statistisch significant is (Cohen, 1988).

Uit het aantal door de leerlingen gegeven evaluaties kan worden afgeleid, dat de aansporingen van de proefleider om intensief te evalueren succes hebben gehad. Brengen we het gemiddelde aantal van bijna 16 evaluaties namelijk in relatie met de lengte van Marijkes tekst (134 woorden), dan kunnen we stellen dat de leerlingen gemiddeld per ongeveer acht woorden een evaluatie hebben gegeven. Uit het feit dat er bij deze variabele geen verschil is opgetreden tussen de goede en de zwakke stellers, valt af te leiden dat de aansporingen bij beide groepen leerlingen ongeveer evenveel succes gehad hebben. Ongeveer de helft van de evaluaties is als adequaat beschouwd. De meeste inadequate evaluaties waren positieve evaluaties van tekstdelen met fouten. Wat betreft het aantal adequate evaluaties manifesteert zich een tamelijk groot verschil tussen goede en zwakke stellers. De goede stellers geven beduidend meer adequate evaluaties.

Het gemiddelde aantal diagnoses, dat ongeveer acht bedraagt, is vanzelfsprekend lager dan het aantal evaluaties, zoals het aantal adequate diagnoses, dat gemiddeld bijna zes bedraagt, weer lager is dan het aantal diagnoses. Goede stellers geven aanzienlijk meer diagnoses en meer adequate diagnoses dan zwakke stellers.

Tabel 1
Gemiddelden en standaarddeviaties voor de diverse revisie-variabelen ($n = 32$ leerlingen); de effectgrootte is gelijk aan het gemiddelde in de groep van goede stellers ($n = 16$) minus het gemiddelde in de groep van zwakke stellers ($n = 16$), gedeeld door de standaarddeviatie in de totale groep

Variabele	Gem.	Sd	Eff.gr.
Aantal evaluaties	15.72	2.14	.26
Aantal adequate evaluaties	9.50	3.38	.85
Aantal diagnoses	8.03	3.78	.71
Aantal adequate diagnoses	5.78	2.96	.66
Aantal veranderingen	50.41	31.63	.75
Aantal effectieve veranderingen	33.63	24.90	.93
Perc. verwijderde fouten totaal	40.87	22.29	.78
Perc. verwijderde macrofouten	32.15	25.65	.90
Perc. verwijderde mesofouten	39.79	27.10	.80
Perc. verwijderde microfouten	50.78	24.37	.19

Richten we ons vervolgens op het aantal woorden dat bij een verandering betrokken is, dan blijkt dit gemiddeld ongeveer 50 te zijn. Bezien we dit aantal in verhouding tot het totale aantal van 134 oorspronkelijke woorden in Marjikes tekst, dan kunnen we stellen dat de leerlingen in ruime mate gereviseerd hebben. Meer dan de helft van de veranderingen is als effectief beschouwd. Goede stellers brengen beduidend meer veranderingen en meer effectieve veranderingen aan dan zwakke stellers.

Wat de voorafgaande cijfers betekenen voor het aantal verwijderde fouten, is aan het slot van Tabel 1 te zien. Veertig procent van de fouten is verwijderd. Uitgedrukt als een absoluut aantal komt dat neer op tien van de 26. Naarmate fouten van een hoger niveau zijn (meso in plaats van micro, of macro in plaats van meso) zijn er minder fouten verwijderd. Goede stellers onderscheiden zich nauwelijks van zwakke stellers op het laagste foutenniveau. Maar op het meso- en macroniveau hebben goede stellers aanzienlijk minder fouten laten zitten dan zwakke stellers.

4 Discussie en conclusies

Alvorens de resultaten van ons eigen onderzoek wat gedetailleerder te vergelijken met de resultaten van Bereiter en Scardamalia (o.c.), wijzen we op het exploratieve en dus bescheiden karakter van onze onderzoeksopzet. In dit opzicht wijkt ons onderzoek overigens niet af van dat van Bereiter en Scardamalia, wier onderzoek eveneens een exploratief oogmerk had. Onze bescheidenheid is onder meer het gevolg van de betrokken proefgroep leerlingen. Deze groep was niet groot en niet representatief voor de populatie van alle bovenbouwers. De leerlingen hebben voorts slechts één taak hoeven verrichten, onder invariante condities. Bovendien zijn de getranscribeerde protocollen slechts voor een gedeelte door een tweede co-deur gescoord.

Nu is een vergelijking tussen beide onderzoeken niet geheel zonder problemen, omdat er in de onderzoeksopzetten drie belangrijke verschillen aanwijsbaar zijn. Een daarvan is dat onze leerlingen niet een zelf geschreven tekst, maar andermans tekst hebben verbeterd. Een tweede verschil is de wijze waarop de evalua-

ties van de leerlingen uitgelokt zijn. In ons onderzoek heeft de proefleider weliswaar systematisch aangedrongen op evaluaties, maar de manier waarop dat is gebeurd, is veel opener dan in het experiment van Bereiter en Scardamalia. Zo lieten wij onze leerlingen vrij in het wel of niet gebruiken van de nakijk- en de verbeteringskaart. Het derde verschil is dat onze leerlingen geconfronteerd werden met een tekst waarin veel fouten waren aangebracht, terwijl de leerlingen van Bereiter en Scardamalia hun eigen fouten moesten ontdekken.

Ondanks de verschillen in de onderzoeksopzetten - met onzekere consequenties - lijkt het ons zinvol de resultaten van beide studies met elkaar te vergelijken. Wat betreft de studie van Bereiter en Scardamalia beperken we ons in het navolgende tot de leerlingen uit de 'evaluation after' conditie, die sterker overeenkomt met onze afnamewijze dan de 'on line' conditie, waarbij de leerlingen het produceren van nieuwe tekst en het reviseren voortdurend afwisselden. Richten we ons op het eerste deelproces, het evalueren, dan suggereren de resultaten van Bereiter en Scardamalia dat leerlingen ('grade 6') dit onderdeel al uitstekend beheersen. Van alle door hen gemaakte evaluatieve opmerkingen komt 93 procent overeen met de evaluatie die een volwassen ervaren schrijver achteraf gegeven heeft. De evaluaties van onze leerlingen suggereren een minder volledige beheersing: ongeveer 60 procent van hun evaluaties is als adequaat beschouwd.

Eenzelfde vergelijking valt te maken wat betreft de kwaliteit van de diagnoses. Bereiter en Scardamalia rapporteren dat 47 procent van de diagnoses als adequaat beoordeeld was. In de eigen studie bedroeg het percentage ongeveer 70 procent. Het aantal veranderingen is in onze studie waarschijnlijk eveneens groter. Scardamalia en Bereiter rapporteren hierover dat zeven procent van hun proefpersonen geen enkele verandering aanbracht, terwijl bij ons alle leerlingen veranderingen aanbrachten. Kijken we ten slotte naar het aantal effectieve veranderingen - in ons onderzoek ongeveer 65 procent - dan rapporteren Bereiter en Scardamalia hierover alleen een globaal resultaat: "Thus there was a pervasive tendency for changes for the better to outnumber changes for the worse" (Bereiter & Scardamalia, 1987,

p. 275). Zij voegen daaraan toe, dat de revisies zich voor het overgrote deel bewegen op het lokale (micro of meso) niveau. In feite vonden zij, zelfs bij de 14-jarigen, geen enkel voorbeeld van een geslaagde revisie op macroniveau. Dit is duidelijk niet in overeenstemming met onze resultaten. Die laten zien dat de leerlingen ongeveer 30 procent van de fouten op het macroniveau verwijderd hebben.

De voorgaande vergelijking maakt duidelijk dat er op het meer gedetailleerde niveau niet te verwaarlozen verschillen bestaan tussen de resultaten van de beide onderzoeken. Op een meer globaal niveau bestaat er toch ook een overeenkomst. Beide studies laten zien dat ongeveer 12-jarige leerlingen wat betreft de beheersing van de voor revisie noodzakelijke deelprocessen al een aardig eind op de goede weg zijn. De eerste twee deelprocessen – het evalueren en het diagnostiseren – worden beter beheerst dan het daadwerkelijke aanbrengen van verbeteringen, het derde deelproces. Van belang hierbij is natuurlijk dat in beide studies uitzonderlijk gunstige omstandigheden zijn gecreëerd voor revisie. In normale schrijfsituaties zijn die omstandigheden veel minder gunstig en wordt leerlingen niet uitdrukkelijk gevraagd verbeteringen in hun tekst aan te brengen. We moeten derhalve tegelijkertijd constateren dat de 12-jarigen nog een lange weg te gaan hebben.

Deze conclusie geldt voor goede en zwakke stellers. Tussen hen bestaan blijkens de uitkomsten van ons onderzoek op de meeste indicatoren weliswaar aanzienlijke verschillen, maar ook zwakke stellers vertonen reeds een gedeeltelijke beheersing van de afzonderlijke deelprocessen die bij revisie een rol spelen. De verschillen tussen goede en zwakke stellers wijzen steeds in dezelfde richting: goede stellers bezitten een grotere vaardigheid in het reviseren van teksten, op alle drie de onderscheiden deelprocessen. Slechts op twee variabelen zijn de verschillen te verwaarlozen: het aantal evaluaties en het percentage verwijderde fouten op microniveau. Wat het aantal evaluaties betreft, deze kunnen niet gelden als een indicator voor de revisievaardigheid. Het aantal evaluaties werd namelijk bij alle stellers – goed of zwak – gestuurd door de proefleider. Wat de tweede variabele betreft, het aantal verwijderde fouten op microniveau, ligt het anders.

Hier is sprake van een variabele die een rechtstreekse indicator is voor de reviseervaardigheid. De gegevens suggereren dat zwakke stellers in het verwijderen van de eenvoudigste soort fouten even effectief zijn als goede stellers.

Wat kunnen deze resultaten betekenen voor de rol van revisie in de didactiek van het steldonderwijs op de basisschool, een rol die, zoals we in de inleiding aangaven, nog erg klein is? Het heeft er alle schijn van dat de mogelijkheden van kinderen in de huidige didactiek onvoldoende tot hun recht komen. Reviseren bevindt zich voor kinderen aan het eind van de basisschool binnen hun zone van de naaste ontwikkeling. Met andere woorden, met de juiste steun en begeleiding moeten de kinderen in staat geacht worden hun reviseervaardigheden uit te breiden. Door de kinderen deze steun en begeleiding te onthouden, laat men kinderen onnodig lang volharden in de typische schrijfaanpak die wij eerder het kennis-weergavemodel noemden. Deze aanpak, die kenmerkend is voor onervaren schrijvers en die beperkte mogelijkheden biedt om adequate teksten te schrijven, zouden kinderen daarentegen zo snel mogelijk moeten loslaten.

Het onderzoek naar het leren herschrijven van teksten is nog niet ver gevorderd. Weliswaar is er onderzoek gedaan waarbij leerlingen hun teksten moesten verbeteren (o.a. Rijlaarsdam, 1986; Schuurs, 1990), maar in deze onderzoeken werd het proces van herschrijven niet rechtstreeks onderwezen. Een vooruitgang valt van de navolgende suggesties nog niet te garanderen. Ze verdienen nader onderzoek.

Als eerste suggestie wijzen wij op twee facilitatievarianten die geschikt lijken om leerlingen met de afzonderlijke revisie-processen vertrouwd te maken. In ons onderzoek kregen leerlingen de beschikking over kaarten met standaardfrases voor evaluatie en verbetering. Maar er zijn ook andere uitwerkingen denkbaar. Men zou leerlingen eerst zelf frases kunnen laten ontwikkelen en deze vervolgens uitbouwen tot een systeem van standaardfrases. Het is waarschijnlijk belangrijk de afzonderlijke deelprocessen niet als geïsoleerde oefeningen aan te bieden, maar steeds in het kader van een integrale revisie- of zelfs schrijfopdracht. Anders bestaat het gevaar dat leerlingen het zicht kwijt raken op het uiteindelijk te be-

reiken doel. Bovendien bieden geïsoleerde oefeningen geen mogelijkheden de afzonderlijke deelprocessen op elkaar te leren afstemmen. Een tweede facilitatieve variant is wat Bereiter en Scardamalia de 'alternating procedure' hebben genoemd. Hierbij doorlopen leerlingen na elke zin een complete reviseercyclus. Het formuleren van nieuwe tekst en het reviseren wisselen elkaar hierbij dus voortdurend af. Het lijkt misschien een omslachtige procedure, maar veel leerlingen bleken er – aldus de onderzoekers – enthousiast over te zijn.

De tweede suggestie is dat leerlingen het reviseren oefenen met andermans teksten, waardoor de revisietaak van de oorspronkelijke compositietaak wordt losgemaakt. De gedachte hierachter is niet zozeer dat dit gemakkelijker zou zijn dan het reviseren van zelf geschreven teksten. Dat is misschien niet voor alle kinderen zo. Het nut is veeleer dat het voor kinderen frusterend kan zijn om een tekst die ze zelf geschreven hebben en die naar hun idee duidelijk is, nog weer onder handen te nemen. Bovendien begint de leerling bij het werken met andermans tekst het reviseren vanuit het lezersperspectief. Dat maakt de leerling veel gevoeliger voor misverstanden die tussen lezer en schrijver op kunnen treden en die door verbeteringen aan de tekst zoveel mogelijk voorkomen moeten worden.

Literatuur

- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1982). From conversation to composition: the role of instruction in a developmental process. In R. Glaser (Ed.), *Advances in instructional psychology: volume 2* (pp. 1-64). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Blok, H., & Gelderen, A. van (1990). Methoden voor stelonderwijs hard aan vernieuwing toe. *Didaktief*, 20(5), 15-17.
- Britton, J., Burgess, T., Martin, N., McLeod, A., & Rosen, H. (1975). *The development of writing abilities (11-18)*. London: MacMillan Education.
- Chafe, W.L. (1986). Writing in the perspective of speaking. In C.R. Cooper & S. Greenbaum (Eds.), *Studying writing: linguistic approaches*. Beverly Hills: Sage Publishers.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Daiute, C. (1985). Do writers talk to themselves? In S. W. Freedman (Ed.), *The acquisition of written language: response and revision* (pp. 133-139). Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Fitzgerald, J. (1987). Research on revision in writing. *Review of Educational Research*, 57, 481-506.
- Flower, L.S., & Hayes, J.R. (1980). The dynamics of composing: making plans and juggling constraints. In L.W. Gregg & E.R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Flower, L.S., & Hayes, J.R. (1981). Plans that guide the composing process. In C.H. Frederiksen & J.F. Dominic (Eds.), *Writing: the nature, development and teaching of written communication (vol. 2)*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Flower, L.S., Hayes, J.R., Carey, L., Schriver, K., & Stratman, J. (1986). Detection, diagnosis, and the strategies of revision. *College Composition and Communication*, 37, 16-55.
- Geest, Th. van der, Schellens, P.J., & Waes, L. van (1992). Het model van Flower en Hayes: een cognitief procesmodel of een retorisch taakmodel? *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 14, 161-176.
- Gelderen, A. van, & Blok, H. (1989). *Het stelonderwijs in de hoogste groepen van het basisonderwijs (intern rapport)*. Amsterdam: SCO.
- Gelderen, A. van, & Blok, H. (1991). De praktijk van het stelonderwijs in de groepen 7 en 8 van de basisschool; observaties en interviews. *Pedagogische Studiën*, 68, 159-175.
- Hayes, J.R., & Flower, L.S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L.W. Gregg & E.R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 4-30). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hayes, J.R., Flower, L.S., Schriver, K.A., Stratman, J., & Carey, L. (1984). *Cognitive processes in revision* (Technical report to the National Science Foundation). Eric Document Reproduction Service (ED 267396).
- Nold, E.W. (1979). Alternatives to mad-hatterism. In D. McQuade (Ed.), *Linguistics, stylistics, and the teaching of written composition* (pp. 103-117). Akron, OH: University of Akron.
- Olson, D.R. (1977). From utterance to text; the bias of language in speech and writing. *Harvard Educational Review*, 47, 257-281.

Rubin, A. (1980). A theoretical taxonomy of the differences between oral and written languages. In R. J. Spiro, B. C. Bruce & W. F. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension* (pp. 411-438). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Rijlaarsdam, G. C. W. (1986). *Effecten van leerlingenrespons op aspecten van stelvaardigheid*. Amsterdam: SCO.

Schuurs, U. (1990). *Leren schrijven voor lezers; het effect van drie vormen van probleemgericht schriftelijk onderwijs op de zinsbouwvaardigheid*. Twente: Faculteit Wijsbegeerte en Maatschappijwetenschappen.

Wesdorp, H., & Hoeksma, J. B. (1985). *Voorstudie Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau; deel 1: Lees- en schrijffprestaties van zesde klassers* (SCO-rapport 55). Amsterdam: SCO.

Zwarts, M. (red.) (1990). *Balans van het taalonderwijs aan het einde van de basisschool*. Arnhem: Cito.

Manuscript aanvaard 19-10-1993

Auteurs

H. Blok en A. van Gelderen zijn beiden als onderzoekersmedewerker verbonden aan het SCO-Kohnstamm Instituut.

Adres: SCO-Kohnstamm Instituut, Grote Bickersstraat 72, 1013 KS Amsterdam.

Abstract

How well do fifth and sixth graders revise written text?

H. Blok & A. van Gelderen. *Pedagogische Studiën*, 1994, 71, 4-15.

According to contemporary views revision – defined as changes of any kind in written text – is a key part of the composition process. Expert writers revise frequently in the process of creating an adequate text. It is well known that students in elementary education do not revise very often. Bereiter and Scardamalia have nonetheless shown that elementary students have a certain mastery over the important sub-processes of revision. In an exploratory study we have administered a revision task to 32 students from grades 5 and 6. Our results support the finding that students at the end of elementary education already possess a considerable amount of knowledge and skills for revision. In conclusion we give some suggestions for explicit attention to revision in the practice of writing instruction.

Appendix

Nakijk-kaart

1. Hier staan onduidelijke woorden in.
2. Dit deel staat op de verkeerde plaats.
3. Ze zullen niet begrijpen wat hier bedoeld wordt.
4. Dit is goed.
5. Wat hier staat is niet waar.
6. Dat kun je zo niet zeggen.
7. Dit klinkt niet helemaal goed.

Verbeteringskaart

1. Ik denk dat ik het maar zo laat staan.
2. Ik kan het beter in andere woorden zeggen.
3. Ik kan beter een nieuwe zin toevoegen.
4. Ik kan dit beter op een andere plek zetten.
5. Ik kan dit deel beter eruit laten.
6. Ik kan van deze zin beter twee zinnen maken.

E. van Eck, G. Ledoux en A. Veen

Samenvatting

In het Nederlandse onderwijs verlopen schoolloopbanen sekse-, milieu- en etnisch-specifiek. In dit artikel gaan we in op de vraag welke rol verwachtingen spelen in de processen die hieraan ten grondslag liggen. Meer specifiek richten we onze aandacht op de samenhang tussen verwachtingen van ouders en leerkrachten enerzijds en prestaties en onderwijskeuzen van leerlingen anderzijds. Aan de hand van literatuur over deze samenhang en resultaten van twee recente onderzoeksprojecten van het SCO-Kohnstamm Instituut bespreken we welke overeenkomsten en verschillen zich voordoen tussen verwachtingen jegens jongens en meisjes, leerlingen uit verschillende sociale milieus en leerlingen uit verschillende etnische groepen, afgezet tegen de centrale knelpunten in de schoolloopbanen van deze drie categorieën. We concluderen dat zich vaak strijdigheden voordoen in de verwachtingen en formuleren de hypothese dat dit leidt tot 'dubbele boodschappen' voor leerlingen.

Inleiding

Naar het verloop van schoolloopbanen en de samenhang met de variabelen sekse, sociaal milieu en etnische herkomst is in Nederland veel onderzoek gedaan. Hoewel er in de loop van de tijd wel verschuivingen zijn opgetreden, laat dit onderzoek zien dat er nog steeds verschillende vormen van ongelijkheid bestaan in het Nederlands onderwijs: schoolloopbanen verlopen sekse-, milieu- en etnisch-specifiek.

Veel minder is bekend over de mechanismen die deze patronen veroorzaken en in stand houden. Duidelijk is wel dat kenmerken van het onderwijs, van de gezinnen en van de kinderen zelf met het verloop van de loopbanen samenhangen en dat er interacties tussen deze groepen kenmerken bestaan.

Een terugkerend thema in het onderzoek naar de verklaringen voor onderwijsongelijkheid is de rol van *verwachtingen* in het proces dat in ongelijkheid resulteert. Daarbij gaat het om drie soorten verwachtingen:

- a. verwachtingen die leerkrachten hebben van het leervermogen en de toekomstmogelijkheden van hun leerlingen,
- b. verwachtingen die ouders hebben van het leervermogen en de toekomstmogelijkheden van hun kinderen,
- c. verwachtingen die kinderen hebben van hun eigen leervermogen en toekomstmogelijkheden.

De relatie tussen verwachtingen en schoolloopbanen is tweeledig. Enerzijds kunnen verwachtingen prestaties beïnvloeden, en prestaties zijn in hoge mate bepalend voor succes in het onderwijs. Anderzijds kunnen verwachtingen tot bepaalde onderwijs- en beroepskeuzen leiden. Dit dubbele effect van verwachtingen op loopbanen laat zich theoretisch toepassen op alle drie soorten verwachtingen: die van de leerkrachten, de ouders en de leerlingen. In empirisch onderzoek zien we echter dat bij leerkrachtverwachtingen vooral gekeken wordt naar de invloed op prestaties, en bij verwachtingen van ouders en leerlingen vooral naar de invloed op keuzen.

De onderwerpen 'leerkrachtverwachtingen' en 'ouderverwachtingen' en 'leerlingenverwachtingen' worden in de onderzoeksliteratuur zelden in samenhang met elkaar behandeld. Ook wordt weinig aandacht besteed aan de verschillen en overeenkomsten in de patronen die worden gevonden voor jongens en meisjes, hogere en lagere milieus, en verschil-

* De in dit artikel besproken onderzoeken 'Doelgroepen OVB' en 'Leersituatie' werden uitgevoerd door het SCO-Kohnstamm Instituut, in opdracht van het Instituut voor Onderzoek van het Onderwijs (SVO)

lende etnische groepen. In dit artikel doen we op twee manieren een poging iets van die samenhang te laten zien, waarbij we ons beperken tot leerkracht- en ouderverwachtingen. In de eerste plaats geven we een overzicht van uitkomsten van Nederlands onderzoek naar de rol van leerkracht- en ouderverwachtingen in schoolloopbanen. In het bestek van dit artikel kan dat niet anders dan een beknopt overzicht zijn, dat vooral tot doel heeft te laten zien in hoeverre verschillende aspecten van het 'verwachtingenvraagstuk' zijn onderzocht voor respectievelijk sekse, sociaal milieu en etnische herkomst. In de tweede plaats bespreken we in het kort de uitkomsten van enkele onderzoeksprojecten die recent zijn uitgevoerd op het SCO-Kohnstamm Instituut. Uit die projecten zijn gegevens voortgekomen over enerzijds leerkrachtverwachtingen en anderzijds verwachtingen van ouders. Die gegevens laten zich onderscheiden naar sekse, sociaal milieu en etnische herkomst, en bieden een aanvulling op wat tot nog toe bekend is.

Vervolgens confronteren we de bevindingen die tot dan toe gepresenteerd zijn met elkaar en gaan we na welke aanwijzingen er zijn dat verwachtingen van leerkrachten en ouders strijdigheden bevatten, in zichzelf en ten opzichte van elkaar. Onze veronderstelling daarbij is dat strijdige verwachtingen tot moeilijk te realiseren 'opdrachten' voor kinderen leiden, dat het risico groot is dat deze opdrachten niet naar wens worden vervuld en dat die opdrachten derhalve niet bevorderlijk zijn voor een gunstige schoolloopbaan. Deze veronderstelling bespreken we in de discussieparagraaf, waar we hypothesen formuleren over de mate waarin er 'dubbele boodschappen' worden gegeven aan verschillende groepen. 'Dubbele boodschappen' beschouwen we als een geschikt begrip voor de analyse van verwachtingen, vooral voor de verwachtingen jegens meisjes en jegens leerlingen uit etnische minderheidsgroepen.

Voor dit artikel concentreren we ons op een specifieke periode in de schoolloopbaan: de overgang basisonderwijs - voortgezet onderwijs en de eerste fase van het voortgezet onderwijs. Dit is de periode waarin duidelijke loopbaanverschillen optreden en waarin essentiële keuzen moeten worden gemaakt. Het is, in andere woorden, de periode waarin de verschil-

lende soorten ongelijkheid duidelijk zichtbaar worden.

Ter oriëntatie beginnen we met een beknopte schets van wat momenteel bekend is over schoolloopbaanverschillen tussen leerlingen naar sekse, milieu en etniciteit.

1 De schoolloopbanen in beeld

We hebben hiervoor gesteld dat schoolloopbanen van leerlingen sekse-, milieu- en etnisch-specifiek verlopen. In deze paragraaf laten we zien op welke manier en op welke momenten dat het geval is. We concentreren ons op drie aspecten van schoolloopbanen: deelname, uitval en vertraging en gerealiseerd opleidingsniveau.

Basisonderwijs

Voor zover zich in het basisonderwijs seksegebonden loopbaanverschillen voordoen, zijn deze in het voordeel van meisjes: meisjes doubleren minder vaak en worden minder vaak verwezen naar het speciaal onderwijs (Bosker, Hofman & Van der Velden, 1985). Op een onderdeel dat in een latere fase in de schoolloopbaan een rol gaat spelen, namelijk de prestaties in 'exacte' vakken, doen zich echter verschillen voor ten nadele van meisjes: meisjes behalen al in het basisonderwijs minder goede rekenprestaties (Bügel, 1991).

Milieuverschillen uiten zich in het basisonderwijs bijvoorbeeld in *vertraging*: naarmate het milieu hoger is wordt er minder vaak gedoubleerd (Van der Velden, 1991). Voor verwijzing naar het speciaal onderwijs (een *deelname*gegeven) is er niet zo'n eenduidige lijn. Alleen in de laagste statusgroepen worden naar verhouding veel leerlingen naar het speciaal onderwijs verwezen (Meijnen & Riemersma, 1992).

Leerlingen uit etnische minderheidsgroepen hebben al in het basisonderwijs schoolloopbaan 'problemen'. Verhoudingsgewijs nemen veel Surinaamse en Marokkaanse kinderen deel aan het speciaal onderwijs, met name jongens (Teunissen & Golhof, 1987; Ledoux, 1988; Autar, 1990). Verder blijken Turkse en Marokkaanse leerlingen in het basisonderwijs gemiddeld ouder dan de autochtone leerlingen. Op twaalfjarige leeftijd volgt iets

minder dan 2/3 van de Turkse en Marokkaanse leerlingen nog basisonderwijs. De meeste autochtone leerlingen zijn op die leeftijd al doorgestroomd naar het voortgezet onderwijs. Deze *vertraging* zien we zowel bij de meisjes als bij de jongens (Roelandt, Smeets & Veenman, 1993).

Overgang basisonderwijs-voortgezet onderwijs

Bij de keuze die aan het eind van het basisonderwijs gemaakt moet worden voor het voortgezet onderwijs spelen schoolprestaties de belangrijkste rol. In die prestaties doen zich groepsspecifieke verschillen voor (naar milieu en etniciteit, niet naar sekse), die leiden tot groepsspecifieke 'keuzen' voor schooltypen. Er zijn echter aanwijzingen dat bij deze overgang ook andere groepsspecifieke mechanismen werkzaam zijn (bijvoorbeeld Bosker et al., 1985; Jungbluth, Verhaak & Driessen, 1990). Deze komen tot uitdrukking in het v.o.-advies dat leerlingen krijgen. Van Eck en Volman (1988) laten bijvoorbeeld zien dat los van de prestaties de sekse van de leerling een rol kan spelen bij het advies dat wordt uitgebracht. Bij een prestatieniveau lbo/mavo krijgt een meisje (vanwege de slechte arbeidsmarktperspectieven die het lno-diploma biedt) eerder toch een mavo-advies dan een jongen. Verder spelen niet-sekseneutrale leerlingkenmerken als bijvoorbeeld weerbaarheid een rol bij de advisering.

Van der Hoeven-van Doornum, Voeten en Jungbluth (1990) hebben onderzocht op welke wijze sociaal milieu een rol speelt bij de advisering. Zij vonden niet alleen een indirect effect van sociaal milieu op advies (via leerprestaties), maar ook nog een direct effect. Verwachtingen die leerkrachten hebben over de mate waarin kinderen kunnen worden ondersteund vanuit het gezin worden meegewogen bij de advisering. Verder blijken de eigen toekomstplannen van leerlingen uit hogere milieus eerder te worden betrokken in de advisering dan die van leerlingen uit lagere milieus (Van Langen & Jungbluth, 1992).

Ook van etniciteit wordt de invloed zichtbaar bij de overgang b.o.-v.o. Hier leek zich in eerste instantie een omgekeerd patroon voor te doen: leerlingen uit etnische groepen zouden vaak hogere adviezen krijgen dan op grond van

hun prestaties te verwachten was (De Jong, 1987; Driessen, 1990). Nadere analyses hebben deze conclusie echter afgezwakt (Mulder & Pijl, 1992). Van Langen en Jungbluth (1992) hebben onderzoek gedaan naar de relatieve invloed van verschillende overwegingen bij advisering en konden niet aantonen dat de etnische herkomst van de leerlingen daarbij een betekenisvolle rol speelt. Mulder (1993) heeft laten zien dat bij de 'overadvisering' van allochtone leerlingen het gemiddelde prestatieniveau van de school en de samenstelling van de leerlingbevolking een rol speelt: scholen met lage prestatieniveaus adviseren hoger dan scholen met hogere prestatieniveaus, en scholen adviseren in het algemeen hoger bij leerlingen uit etnische groepen dan bij Nederlandse leerlingen die overeenkomstig presteren en een vergelijkbare sociaal-economische achtergrond hebben.

Verder blijken leerlingen uit etnische groepen relatief vaak hoger te kiezen dan wordt geadviseerd (Ledoux, Deckers, De Bruijn & Voncken, 1992; Mulder & Pijl, 1992). Die hogere keuzen hebben een sterker negatief effect op de schoolloopbaan in het voortgezet onderwijs dan het eventueel te hoge advies (Mulder & Pijl, 1992).

Voortgezet onderwijs

Bezien we de verdeling van leerlingen in het voortgezet onderwijs, dan zien we allereerst een sekseverschil (Ten Dam, Van Eck & Volman, 1992) (Tabel 1). Al zijn de verschillen in

Tabel 1
De segregatie in verschillende vormen van secundair en tertiair onderwijs, deelname-percentages per onderwijssoort naar sekse en segregatie-indices, 1989*

opleiding	m	v	index
lbo	61.5	38.5	72.3
mbo	54.0	46.0	54.3
hbo	53.9	46.1	48.4
wo	59.7	40.3	23.1

Tabel overgenomen uit: Ten Dam, Van Eck & Volman, 1992

De segregatie-index, een maat ontwikkeld door De Jong (1985) geeft het percentage mannen en vrouwen aan dat binnen een onderwijssoort van sector zou moeten veranderen om de verdeling over de verschillende sectoren naar sekse gelijk te krijgen. De segregatie is met name sterk in het lbo.

behaald eindniveau de laatste decennia verdwenen, er is nog steeds sprake van horizontale ongelijkheid. Meisjes volgen binnen onderwijsstypen richtingen en pakketten die slechtere doorstroommogelijkheden bieden, zowel in vervolgonderwijs als op de arbeidsmarkt. Binnen het lbo gaat bijvoorbeeld het merendeel van de meisjes naar het lhno, terwijl verreweg de meeste jongens naar het lto gaan. Dit zelfde zien we in het mbo en hbo; de sekse-segregatie in het beroepsonderwijs is aanzienlijk.

Verder is in het v.o. sprake van sekse-specifieke patronen bij de keuze van examen-vakken en -richtingen; meisjes kiezen vaker talen en zaakvakken, jongens wiskunde en exacte vakken (Ten Dam et al., 1992). Hoewel technische en verzorgende opleidingen en verschillende examenpakketten formeel tot hetzelfde onderwijsniveau leiden, zijn ze niet gelijkwaardig wat betreft maatschappelijke waardering.

De verdeling van leerlingen uit verschillende sociale milieus over de schooltypen in het v.o. is nog altijd niet gelijk (Bosker et al., 1985). Leerlingen uit hogere milieus zijn naar verhouding vaker te vinden in hogere schooltypen, leerlingen uit lagere milieus vaker in lagere schooltypen. In de loop van de v.o.-periode nemen deze verschillen nog toe, met name in het mavo en havo (Meijnen & Rie-mersma, 1992).

Ook etniciteit blijkt een belangrijk onderscheidend criterium als we kijken naar de deelname aan verschillende onderwijsstypen. Op 15-jarige leeftijd zit 60% van de Marokkaanse en Turkse leerlingen, zowel van de jongens als van de meisjes, op het lbo. Van de autochtone jongens is dat ongeveer een derde en van de autochtone meisjes een kwart (Roelandt, Roijen & Veenman, 1992) (Tabel 2).

Tabel 2
De verdelingen van 15-jarige v.o.-leerlingen over lbo en avo per sekse x etnische groep (allochtoon is hier Turks en Marokkaans), schooljaar 1990/1991

In 15 jaar	lbo	avo
allochtone meisjes	57%	43%
allochtone jongens	58%	42%
autochtone meisjes	26%	74%
autochtone jongens	36%	64%

Bron: Roelandt, Roijen & Veenman, 1992

De verschillen ten opzichte van autochtone leerlingen zijn niet voor alle etnische groepen zo ongunstig als voor Turkse en Marokkaanse leerlingen. Toch zien we bijvoorbeeld ook voor een groep waarvan nu al de derde generatie in het Nederlands onderwijs zit, de Molukkers, dat zich nog verschillen in onderwijspositie voordoen ten opzichte van autochtone leerlingen. Molukse leerlingen blijven vaker zitten dan autochtone leerlingen in hetzelfde schooltype en uit hetzelfde milieu. Dat geldt vooral voor de Molukse jongens (Veen, Robijns & Roeleveld, 1992).

In het voortgezet onderwijs vormt *uitval* een belangrijk knelpunt. Hier doen zich ook weer groepsspecifieke verschillen voor. Het sterkst zien we dit bij allochtone leerlingen: de schooluitval onder allochtone leerlingen in het voortgezet onderwijs is zeer hoog. Van de Turkse en Marokkaanse jongeren die een lbo- of mavo-opleiding hebben gevolgd verlaat één op de twee die opleiding zonder diploma (Veenman, 1990).

De uitval kent verder ook milieu- en sekse-specifieke kenmerken. Leerlingen uit een lager sociaal milieu (Bosker et al., 1985) en jongens (Ten Dam et al., 1992) verlaten verhoudingsgewijs vaker het voortgezet onderwijs zonder diploma.

Gerealiseerd opleidingsniveau

Wat betreft groepsspecifieke verschillen in bereikt opleidingsniveau is tot nog toe het meest bekend over sekseverschillen en milieuverschillen. Via vergelijking van verschillende cohorten komen periodiek gegevens beschikbaar over gerealiseerde schoolloopbanen. Een algemene trend in die gegevens is dat er in de loop van de tijd steeds minder sprake is van sekseverschillen in behaald opleidingsniveau. Was er tot voor kort nog steeds een opleidingsverschil ten gunste van de mannen, nu wordt voor 20-jarigen een verschil gevonden ten gunste van de vrouwen (Dronkers, 1986). Het is echter de vraag of we deze voorsprong ook nog vinden wanneer we het behaalde eindniveau (bijvoorbeeld op 30-jarige leeftijd) vergelijken.

Voor milieu bestaat er wel nog steeds het traditionele effect: hoe hoger het milieu, hoe hoger het uiteindelijk gerealiseerde opleidingsniveau (Dronkers, ibid.).

Voor etniciteit is dergelijk cohort-onderzoek nog niet mogelijk geweest. Er zijn uit bevolkingsonderzoek wel gegevens over het opleidingsniveau in verschillende etnische groepen, maar die omvatten vaak verschillende generaties. Omdat wij ons in dit artikel richten op de loopbanen van huidige generaties jongeren gebruiken we als indicator voor het opleidingsniveau dat binnen het bereik ligt deelnamecijfers van jongeren van 15-24 jaar uit de diverse etnische groepen, die nog bezig zijn met hun opleiding. Van de Marokkaanse mannen en vrouwen is van deze leeftijdscategorie een deel nog te vinden in het basisonderwijs. Dit wijst opnieuw op een aanzienlijke *vertraging* in de schoolloopbaan. Verder zijn alle groepen allochtone schoolgaanden, vergeleken met de autochtone, ondervertegenwoordigd in de hogere vormen van onderwijs, met name het hbo en wo. Dit geldt in mindere mate voor Arubanen/Antillianen, Surinamers en Molukkers, dan voor de Turken en Marokkanen. De deelname van vrouwen aan hogere opleidingen blijft achter bij die van mannen, vooral bij Marokkanen, Antillianen en Molukkers (Roelandt et al., 1992).

In het bovenstaande hebben we laten zien welke samenhang er is tussen sociaal-economische status (SES), etnische herkomst en sekse en het verloop van schoolloopbanen. De patronen zijn voor de drie groepen niet gelijk; bij elke groep uit de achterstand zich op een specifieke wijze (al zijn er veel parallellen bij de kenmerken milieu en etniciteit). We zullen daarom later in dit artikel ook voor de drie groepen afzonderlijk nagaan op welke wijze verwachtingen van leerkrachten en ouders een rol zouden kunnen spelen in de schoolloopbanen. Eerst gaan we nader in op die verwachtingen zelf.

2 Leerkrachtverwachtingen

Met de verwachtingen die een leerkracht van leerlingen heeft en het soort aandacht dat leerlingen op grond daarvan van de leerkracht krijgen, blijkt zij of hij hun leerprestaties aanzienlijk te kunnen beïnvloeden. Dit fenomeen is al enkele decennia voorwerp van aandacht. In 1968 publiceerden Rosenthal en Jacobson een

boek onder de titel 'Pygmalion in the classroom', dat in de loop der jaren tot een standaardwerk over dit onderwerp is uitgegroeid. Uit hun onderzoek bleek dat de verwachtingen die leerkrachten van de prestaties van leerlingen hebben (wie zijn de 'goede' en wie zijn de 'slechte' leerlingen) door het gedrag van die leerkrachten ten opzichte van hun leerlingen werden waargemaakt. De 'zichzelf waarmakende voorspelling' uit het Pygmaliononderzoek is door verschillende onderzoekers als invalshoek gehanteerd om etnische-, milieu- en sekse-specifieke (prestatie)verschillen tussen leerlingen te verklaren (zie onder andere Van der Kleij, 1983 en De Lange, Tjon-A-Ten & De Witte, 1986, voor een overzicht). De centrale vraagstelling in dit onderzoek is welke mechanismen in alledaagse interactieprocessen in de onderwijsleersituatie bijdragen tot ongelijke kansen voor verschillende groepen. Daarbij gaat het vooral om de interactie tussen leerkrachten en leerlingen, en daarbinnen om twee onderwerpen: de verwachtingen van de leerkracht en het handelen van de leerkrachten en de leerlingen in de klas.

Het onderzoek dat zowel in het buitenland als in Nederland is gedaan, bevestigt steeds weer dat leerkrachten verschillende verwachtingen hebben van leerlingen die samenhangen met groepsspecifieke kenmerken, waarbij sekse, etniciteit en sociaal-economisch milieu belangrijke categorieën zijn. Tevens komt naar voren dat die verwachtingen er in de onderwijsleersituatie voor zorgen dat bepaalde interactiepatronen tussen leerkracht en leerling ontstaan. In Nederland hebben vooral Jungbluth (1982, 1984, 1993), Van der Kleij (1983) en De Lange et al. (1986) onderzoek gedaan dat in deze traditie past. We bespreken hier aan de hand van hun onderzoeksresultaten achtereenvolgens de bevindingen voor sekse, sociaal milieu en etniciteit¹.

Jungbluth (1982) heeft in een eerste onderzoek op dit gebied laten zien dat docenten andere verwachtingen hebben van *jongens en meisjes*. Hij concludeert dat docenten in basisonderwijs én voortgezet onderwijs meisjes ijveriger, kwetsbaarder, volgzamer en dommer vinden dan jongens. Bovendien vindt een deel van deze docenten het gemakkelijker om bij jongens eigenschappen als vindingrijkheid en

doorzettingsvermogen te stimuleren en betere prestaties bij wiskunde te realiseren. Intellectuele stimulans heeft volgens de docenten voor meisjes minder zin.

Van der Kleij (1983) heeft voor wat betreft de sekseverschillen deze conclusies bevestigd: meisjesgedrag wordt door docenten vooral waargenomen als rustig, sociaal, sportief, onzelfstandig en onzeker, terwijl jongens meer gezien worden als druk, geïnteresseerd en goede prestaties leverend. In zijn onderzoek en in dat van Sterringa en Petit (1989), en Sterringa, Petit en Schakenraad (1990) is bovendien gevonden dat docenten zich ten opzichte van meisjes ook anders gedragen dan ten opzichte van jongens. Leerkrachten dagen vooral jongens uit tot het zelf zoeken van oplossingen voor vragen of problemen, meisjes worden veel minder gestimuleerd om op eigen kracht oplossingen te zoeken. Jongens krijgen ook meer aandacht omdat zij die aandacht meer opeisen. Al met al leidt dit 'onderhandelen' ertoe, dat leerkrachten jongens meer dan meisjes uitnodigen zich actief op te stellen en zich duidelijker te manifesteren in de klas.

Naar leerkrachtverwachtingen en *milieverschillen* is in Nederland een bescheiden hoeveelheid onderzoek gedaan. Van der Kleij (1983) vond voor het basisonderwijs dat leerkrachten geneigd zijn leerlingen uit arbeidersmilieus in te delen naar 'hoofdarbeidersmilieu' en 'handarbeidersmilieu'. Leerlingen uit handarbeidersmilieus worden vaker gezien als 'slechtere' leerlingen. Die verwachting bleek vooral gebaseerd te zijn op het beeld over de thuissituatie van het kind. Ook uit een onderzoek van Jungbluth (1984) naar de samenhang van de leerkrachtverwachtingen en de achtergrondkenmerken van de leerlingen blijkt dat de verwachting over het leren van de kinderen en de prestaties vooral worden afgeleid uit (het beeld van) het intellectuele thuisklimaat en het beroepsniveau van de vader.

Van der Hoeven-van Doornum (1990) concludeert dat leerlingkenmerken leiden tot een bepaald leerlingbeeld bij de leerkracht, dat wordt bepaald door een inschatting van het thuisklimaat, het opleidingsniveau van de vader, het sociale gedrag en de prestatiegeschiktheid van de leerlingen. Op basis hiervan worden vervolgens (algemene cognitieve) streef-

doelen geformuleerd, die leiden tot bepaalde prestaties.

Van der Hoeven-van Doornum et al. (1990) laten zien dat er cruciale situaties zijn waarin het beeld van de leerkracht van het thuisklimaat van belang is. Zo'n situatie is de overgang b.o.-v.o., waarbij het v.o.-advies van de leerkracht een belangrijke rol speelt. Uit hun onderzoek blijkt dat er op het v.o.-advies naast indirecte effecten (via leerprestaties) sprake is van een direct effect van sociaal milieu: de inschatting van de leerkracht van het intellectueel thuisklimaat en van het 'emotionele' thuisklimaat (orde en regelmaat). Met andere woorden: de leerkrachtverwachtingen leiden tot verschillen in nagestreefde prestatieniveaus en daarmee tot verschillen in onderwijsaanbod dat verschillende leerlingen krijgen. Leerlingen uit verschillende milieus zouden aan het eind van het basisonderwijs tot verschillende prestatieniveaus komen omdat zij verschillend onderwijs hebben ontvangen. Bij hun v.o.-advies anticiperen de leerkrachten op de mogelijke prestaties van de leerlingen en zij wegen in het advies mee hun oordeel over de mate waarin het thuisklimaat hier in intellectueel of emotioneel opzicht ondersteunend kan zijn.

Of die verschillende verwachtingen ook tot uiting komen in concreet gedrag van leerkrachten is nog weinig onderzocht. Een uitzondering is het onderzoek van Van der Kleij (1983). Hij vond dat leerlingen uit hogere milieus meer speelruimte krijgen in de klas en minder streng aan regels worden gebonden, en bovendien dat zij meer en kwalitatief betere aandacht krijgen van de leerkracht dan de leerlingen uit lagere milieus: "aan de goede leerlingen wordt lesgegeven, met de slechte geoefend".

De Lange et al. (1986) hebben op twee v.o.-scholen onderzoek gedaan naar de relatie tussen leerkrachtgedrag en *etnische herkomst* van leerlingen. Zij constateren dat leerkrachten meer contact zoeken met autochtone dan met allochtone leerlingen. Dat verschil was niet voor alle etnische groepen gelijk. Was het contact met Surinaamse leerlingen op beide scholen op een aantal relevante categorieën nog vergelijkbaar met dat met Nederlandse leerlingen, met name de interactie met andere allochtone leerlingen (Turkse, Marokkaanse) was beperkt, en in een flink aantal lessen zelfs geheel

afwezig. Juist met de leerlingen voor wie dat misschien het hardst nodig is, bestaat dus weinig contact, zo is de conclusie van de onderzoekers. Verwachtingen jegens allochtone leerlingen maakten geen deel uit van dit onderzoek. Dat is wel het geval in een onderzoek van Jungbluth (1993). Hij vond dat leerkrachten op basisscholen naar verhouding lage verwachtingen koesteren van leerlingen uit etnische groepen en (in iets mindere mate) ook lagere eisen aan hen stellen. 'Etniciteit' bleek hierin echter niet de belangrijkste verklaring te vormen, maar sociaal-economische status: na controle voor SES bleek etniciteit geen belangrijke variabele meer. We kunnen hierin een bevestiging zien van de eerdere bevinding dat het oordeel over het thuismilieu een rol speelt in de verwachtingen die leerkrachten koesteren jegens leerlingen. Voor leerlingen uit etnische groepen zou dan gelden dat dit oordeel niet gekleurd wordt door iets specifiek 'etnisch' maar door het beeld dat de leerkracht zich vormt van het sociale milieu. Een duidelijke parallel dus met de bevindingen rond autochtone kinderen uit lagere milieus.

Het onderzoek 'Leersituatie'

Uit het bovenstaande overzicht blijkt dat de hoeveelheid Nederlands onderzoek op het onderwerp leerkrachtverwachtingen en gedrag niet overweldigend is. Verwachtingen zijn het meest onderzocht, zowel voor sekse, milieu als etniciteit. Gedrag (aandacht) is eveneens onderzocht voor zowel sekse, milieu als etniciteit, maar hoofdzakelijk op (zeer) kleine schaal en niet in onderling verband. We bespreken nu een recent onderzoek (Van Erp, Deckers, Koopman & Robijns, 1992) waarin wel systematisch voor de drie variabelen relaties met verwachtingen en aandacht zijn onderzocht.

Het onderzoek had tot doel na te gaan welke overeenkomsten en verschillen er zijn aan te geven in de leersituatie van allochtone leerlingen in vergelijking met autochtone leerlingen en welke werkwijzen het leerproces van allochtonen in vergelijking met autochtone leerlingen bevorderen. Het vond plaats in de groepen 4 en 8 van 15 basisscholen. Het percentage allochtone leerlingen in deze groepen varieerde van 40-80%. De leerlingen zijn onderscheiden naar gewichtscategorieën volgens de in het Onderwijsvoorrangsbeleid (OVb) ge-

hanteerde systematiek (1.00, 1.25 en 1.90 leerlingen)², en binnen de groep 1.90 leerlingen is een onderscheid gemaakt naar etnische herkomst. De meest voorkomende etnische groepen waren Turkse, Surinaamse en Marokkaanse leerlingen.

De voor het onderzoek geselecteerde scholen hadden ten minste 4 jaar ervaring met het onderwijs aan migrantenkinderen en varieerden in de gemiddelde rekenprestaties in de bovenbouw. In het onderzoek is een groot aantal school- en klaskenmerken betrokken, waaronder de verwachtingen van leerkrachten ten aanzien van het diploma voortgezet onderwijs dat een leerling zou kunnen behalen. Dit is gevraagd aan zowel de leerkrachten van groep 4 als groep 8. In groep 8 is bovendien gevraagd welk advies uiteindelijk is gegeven. Verder is via observaties geregistreerd hoeveel aandacht de leerkracht aan elke leerling geeft. Het begrip aandacht is gemeten door het noteren van het aantal verbale uitingen van de leerkracht naar de leerling in een bepaalde tijdsperiode. Niet verbale uitingen (bemoedigende knikjes, boze blikken) zijn niet verwerkt. Wel is onderscheid gemaakt tussen positieve, neutrale en negatieve aandacht. Het krijgen van helemaal geen verbale aandacht wordt als het meest ongunstig voor de leerlingen beschouwd, veel positieve of neutrale aandacht als gunstig. Daarnaast zijn leerprestaties van de leerlingen bekend. Het gaat om de taal- en rekenscores van de leerlingen zoals gemeten in de Landelijke Evaluatie van het Onderwijsvoorrangsbeleid.

Uit de resultaten van analyses die zijn gedaan met de variabelen aandacht, verwachtingen, milieu en etniciteit blijkt dat de *verwachtingen* van leerkrachten langs milieu- en etnisch-specifieke lijnen verlopen. Van de drie gewichtsgroepen wordt gemiddeld het meest verwacht (havo-niveau) van de 1.00 leerlingen (= leerlingen van ouders met gemiddelde en hogere opleidingen). Van autochtone leerlingen van ouders met lagere opleidingen (1.25 leerlingen) en van allochtone leerlingen uit lagere milieus (1.90 leerlingen) werd duidelijk minder verwacht (gemiddeld mavo-niveau). Deze beide groepen verschilden onderling niet veel in verwachting. Voor de groepen 8 is het verschil met het uiteindelijk v.o.-advies interessant: voor de Marokkaanse en de Surinaamse leerlingen is het advies - relatief ge-

zien - hoger dan de verwachting (voor de Marokkaanse leerlingen geldt zelfs dat ook absoluut gezien het gemiddeld advies hoger is dan de gemiddelde verwachting). Voor de Turkse leerlingen is het net andersom. We leiden hieruit voorzichtig af dat de leerkrachten van groep 8 minder vertrouwen hebben in het vermogen van Marokkaanse en Surinaamse leerlingen om het in het v.o. te redden, terwijl het vertrouwen in de Turkse leerlingen (ondanks lage taal- en rekenprestaties) wat dat betreft groter is.

Uit de observaties blijkt dat het verdelen van aandacht in groep 8 geen verschillen oplevert tussen de gewichtsgroepen en de verschillende etnische groepen. Alle leerlingen krijgen ongeveer evenveel aandacht van de leerkracht. Dat ligt echter anders in de groepen 4: de autochtone leerlingen krijgen daar meer aandacht en de allochtone leerlingen minder aandacht dan bij een gelijke verdeling het geval zou zijn geweest.

Sekseverschillen zijn in het hoofdonderzoek niet nader onderzocht. Dat is wel gebeurd in een deelonderzoek bij een kleiner deel van de betrokken scholen (Bervoets, 1992)³. Een opvallend resultaat uit dit onderzoek betreft de v.o.-verwachting van de leerkrachten. Zagen we in het voorgaande al dat leerkrachten een hogere verwachting koesteren naarmate het gewicht van de leerling lager (en dus het milieu hoger) is, uit het onderzoek van Bervoets komt naar voren dat de ondervraagde leerkrachten voor jongens een hogere v.o.-verwachting hebben dan voor meisjes. Dat geldt overigens niet significant voor groep 4, wel voor groep 8. Uit een vergelijking van de groepen 4 en 8 blijkt in de groepen 4 optimisme over de toekomst van allochtone meisjes: de verwachtingen ten aanzien van hun schoolloopbaan zijn positiever dan voor allochtone jongens en 1.25-meisjes. In de groepen 8 is dat niet het geval: de allochtone meisjes krijgen daar gemiddeld de laagste verwachtingen van alle categorieën leerlingen.

Uit nadere analyses op de variabele 'verwachtingen' in dit onderzoek blijkt dat het milieu van de leerlingen een zwaarder wegende factor is in de verwachtingen dan de sekse van de leerlingen. Deze uitkomst ondersteunt dus de conclusies van Jungbluth (1985) en Van der Kley (1983) dat de beeldvorming over de leerlingen in hoge mate bepaald wordt door het thuismilieu.

In het deelonderzoek van Bervoets is ook weer gekeken naar aandacht. De resultaten vertonen het inmiddels vertrouwde beeld. Jongens krijgen meer aandacht dan meisjes, en allochtone meisjes krijgen de minste aandacht (vooral in groep 4). Bij aandacht domineren de sekseverschillen boven de verschillen naar milieu en etnische herkomst.

Doordat de leersituatie-onderzoeken zich richtten op zowel milieu als etniciteit en sekse, kunnen uitspraken worden gedaan over de relatieve invloed van elk van deze factoren. Uit de resultaten blijkt dat de verwachtingen van leerkrachten vooral variëren met het milieu van de leerlingen, en minder met sekse en etniciteit. Voor de hoeveelheid aandacht die leerlingen van de leerkrachten krijgen, blijkt sekse een belangrijker determinant dan milieu en etniciteit.

Door een vergelijking te maken van verwachtingen ten aanzien van leerlingen in groep 4 respectievelijk leerlingen in groep 8, kon verder worden aangetoond dat de verwachtingen ten aanzien van de diverse categorieën leerlingen verschillen met hun leeftijd. Met name de verwachtingen ten aanzien van allochtone meisjes in groep 8 blijken veel lager dan die in groep 4. Ook de aandachtverdeling verschilt; in groep 8 is sprake van een 'eerlijker' aandachtverdeling dan in groep 4, waar de allochtone leerlingen minder aandacht krijgen.

De in eerder onderzoek gevonden relatie tussen hoogte van verwachtingen en hoeveelheid aandacht wordt in dit onderzoek niet eenduidig bevestigd. Het blijkt niet zo te zijn dat leerlingen van wie meer verwacht wordt ook meer aandacht krijgen. De gevonden patronen wijzen er op dat verwachtingen en aandachtsverdeling voortkomen uit verschillende bronnen: voor verwachtingen is het beeld van het thuismilieu belangrijk, voor aandacht het gedrag van leerlingen in de klas. We komen hierop terug in de discussieparagraaf.

3 Verwachtingen van ouders

In de onderwijssociologische literatuur is het gangbaar om een duidelijke invloed toe te schrijven aan gedrag en attitudes van ouders op de toekomstkansen van de kinderen. Er bestaat over deze relatie in Nederland echter niet veel

empirisch onderzoek. Het meest onderzocht is een specifieke vorm van onderwijsverwachting van de ouders, namelijk aspiratieniveau. In de wat oudere literatuur (onder andere besproken door Meijnen, 1979) komt aspiratieniveau naar voren als een specifieke, milieugebonden gezinsculturele factor die samenhangt met schoolprestaties. In meer recente literatuur (onder andere de evaluatie van het Project Onderwijs en Sociaal Milieu, zie Van Tilborg, 1987) wordt echter niet gevonden dat aspiratieniveau (nog) een belangrijke verklarende variabele is voor verschillen in schoolprestaties. Onlangs is echter weer uit onderzoek gebleken (Van der Hoeven-Van Doornum et al., 1992) dat ouderlijke aspiraties voor een belangrijk deel het effect van de variabele 'sociaal milieu' op leerprestaties en onderwijzersadviezen mediëren. Met andere woorden: de ouderlijke aspiraties (gemeten aan het hebben van een voorkeur voor een bepaald v.o.-schooltype én aan de hoogte van die voorkeur) vormen een deel van de 'invulling' van de SES-variabele.

Ouderverwachtingen hebben ook een sekse-specifieke component. De gedachte dat hogere opleidingen en diploma's voor meisjes niet zo belangrijk zouden zijn is zo langzamerhand wel verdwenen, maar er bestaan nog altijd seksepecifieke verwachtingen ten aanzien van de inhoud van het onderwijs (welke vakken en richtingen zijn belangrijk voor jongens en meisjes). Ouders vinden bijvoorbeeld het vak wiskunde voor hun zoons belangrijker dan voor hun dochters. Ze verwachten minder dat hun dochters dit vak voor hun toekomst nodig hebben en ze verwachten van hen ook minder goede prestaties (Kuyper, 1991).

Over de onderwijsattitudes en aspiraties van allochtone ouders was tot voor kort weinig bekend. Op grond van het feit dat allochtone ouders weinig contacten hebben met de scholen van hun kinderen wordt veelal verondersteld dat zij zich weinig betrokken voelen bij het onderwijs en daar niet zoveel belang aan hechten. In het verlengde daarvan wordt dan aangenomen dat de onderwijsaspiraties van allochtone ouders voor hun kinderen relatief laag zijn. Dat zou in het bijzonder gelden voor islamitische meisjes. Hun ouders zouden geneigd zijn om dochters thuis te houden, omdat de school voor de toekomst niet zo belangrijk wordt gevonden, omdat de hulp van de meisjes

in het huishouden gewenst is en omdat ze bang zijn dat de meisjes onder invloed komen te staan van in hun ogen negatieve Nederlandse gewoonten en opvattingen die hun kansen op de huwelijksmarkt bedreigen. De hoge verzuimcijfers van Turkse en Marokkaanse meisjes in het voortgezet onderwijs zouden vooral hieruit te verklaren zijn. Onderzoek naar het schoolverzuim van Marokkaanse en Turkse meisjes heeft laten zien dat dit beeld hooguit gedeeltelijk klopt. Vlug (1985) en Luykx en Uniken Venema (1985) hebben op basis van analyse van verzuimcijfers en interviews met meisjes geconcludeerd dat voor een belangrijk deel het verzuimgedrag en de motieven om van school te verzuimen voor Turkse en Marokkaanse meisjes niet anders zijn dan die van andere groepen meisjes. De meisjes die helemaal niet of zelden naar school gaan vormen een specifieke groep: ze zijn over het algemeen nog maar kort in Nederland en hebben geen of slechts enkele jaren lager onderwijs gevolgd. Hun perspectieven op het halen van een diploma voortgezet onderwijs zijn gering. Hetzelfde beeld werd aangetroffen in het onderzoek van De Vries (1987) onder Turkse meisjes en jonge vrouwen: ook daar behoorde slechts een deel van de respondenten tot de absolute 'verzuimers'.

Er kan dus niet in generaliserende termen gesproken worden over de attitude jegens schoolgaan bij islamitische ouders en meisjes. Meer in het algemeen hebben enkele kwalitatieve onderzoeksprojecten van de laatste jaren laten zien dat zich binnen afzonderlijke etnische groepen belangrijke verschillen voordoen in oriëntaties en attitudes van ouders.

Risvanoglu-Bilgin, Brouwer en Priester (1986) hebben bijvoorbeeld onderzoek gedaan in Turkse gezinnen. Er werden drie gezinstypen gevonden: het traditionele, het differentiële en het moderne gezin. Het belangrijkste onderscheidende criterium daarbij was religieuze oriëntatie. Traditionele gezinnen zijn zeer gelovig en verwachten van hun kinderen dat zij zich stipt aan geloofsregels en tradities houden. In deze gezinnen is sprake van een vrij streng sekse-onderscheid. Differentiële gezinnen onderscheiden zich van traditionele gezinnen in de grotere vrijheid die zij aan de kinderen bieden (minder strenge opvattingen over opvoeding) en in verschil in ideeën tussen

ouders en kinderen over opvoeding. Moderne gezinnen zijn minder godsdienstig en de taakverdeling tussen man en vrouw is er minder strikt.

Ook Van der Leij, Rögels, Koomen en Bekkers (1991) onderscheiden op basis van een kleinschalig onderzoek in Turkse gezinnen drie groepen ouders. De ouders worden in dit onderzoek niet zozeer getypeerd naar hun religieuze oriëntatie, maar naar hun attitude tegenover de Nederlandse samenleving. Er is een verschil in opvattingen geconstateerd tussen ouders die overwegend positief staan tegenover integratie in de Nederlandse samenleving, ouders die daar overwegend afwijzend tegenover staan en ouders die daar kritisch-afstandelijk tegenover staan. De ouders die integratie het meest afwijzen zijn in dit onderzoek tevens de ouders die het meest kritiek hebben op het Nederlandse onderwijs. Zij richten zich sterk op terugkeer naar Turkije en neigen ertoe om hun kinderen daar de schoolloopbaan te laten vervolgen. Ook in ander kleinschalig onderzoek onder Turkse ouders zijn dergelijke wensen naar voren gekomen (Kabdan, 1987). In beide onderzoeken wordt deze houding echter slechts bij een minderheid van de ouders aangetroffen.

Noch in het onderzoek van Risvanoglu et al., noch in dat van Van der Leij et al. zijn echter verschillen gevonden tussen de typen ouders wat betreft ambities voor hun kinderen. De meeste ouders in deze onderzoeken ambiëren sociale stijging, en willen dat hun kinderen een opleiding gaan volgen die voorkomt dat ze hetzelfde zware, ongezonde werk zullen moeten doen als zichzelf doen.

Onderzoek in Marokkaanse gezinnen (Kret & Van der Hoek, 1992) heeft eveneens een onderscheid in verschillende gezinstypen opgeleverd. Het onderscheidend criterium was hier de visie op de toekomst van dochters in het gezin. Het onderzoek weerlegt de veronderstelling dat Marokkaanse ouders voor hun dochters niet gericht zouden zijn op het bereiken van economische zelfstandigheid en het behalen van diploma's. Deze attitude wordt opnieuw slechts bij een klein deel van de onderzochte ouders aangetroffen.

Uit deze onderzoeksresultaten blijkt dus dat Turkse en Marokkaanse ouders wel degelijk ambities koesteren voor hun kinderen en be-

lang hechten aan onderwijs, in de meeste gevallen voor zowel zoons als dochters. In een grootschaliger kwantitatief onderzoek bij allochtone en autochtone ouders van jonge kinderen (leeftijd 5-7) vonden Van Breenen, De Jong, De Klerk, Berdowski en Van der Steenhoven (1991) dat een grote meerderheid van de ouders van mening is dat het onderwijs zeer belangrijk is om verder te komen. Het sterkst gold dit in dit onderzoek voor de Turkse ouders. In alle etnische groepen was sprake van hoge aspiraties: bijna 80% van de ouders wenste dat het kind later naar het havo of vwo zou gaan. Het verschijnsel van de hoge aspiraties in migrantengezinnen bestaat ook in andere West-europese landen. Boos-Nünning & Hohmann (1989) stellen voor de Duitse situatie dat "all current research indicates that migrant parents (including Turkish parents) are definitely oriented to the career and education of their children and strongly desire socially higher, even academic professions for them" (p. 49). Zij rapporteren ook overeenstemming tussen ouders en kinderen op dit gebied en gelijklopende wensen voor jongens en meisjes. Tomlinson (1984) rapporteert voor Engeland gegevens in dezelfde richting: ouders willen dat hun kinderen succes behalen in het onderwijs en hebben toekomstverwachtingen die eerder corresponderen met die van autochtone middle class ouders dan met die van autochtone ouders uit arbeidersgezinnen.

Het onderzoek 'Doelgroepen OVB'

Het tot nu toe vermelde onderzoek is betrekkelijk kleinschalig van karakter en/of heeft maar betrekking op één etnische groep. We bespreken nu uitvoeriger een recent onderzoek, waarin eveneens verwachtingen van ouders zijn onderzocht, op iets grotere schaal en bij meer verschillende etnische groepen (Ledoux et al., 1992).

In het onderzoek is nagegaan welke houding, wensen en verwachtingen ouders en leerlingen hebben jegens onderwijs en arbeid. Het gaat om ouders en leerlingen uit de doelgroepen van het OVB, dus autochtonen en allochtonen uit lagere milieus. Als steekproefkader fungeerden 5 onderwijsvoorrangsgebieden in vier verschillende steden. In die gebieden hebben leerlingen van groep 8 van 29 basisscholen een vragenlijst ingevuld. Uit dit leerlingenbe-

stand is een steekproef getrokken. Van deze leerlingen zijn de ouders benaderd voor een interview. In totaal zijn 191 ouderparen⁴ geïnterviewd: 51 Nederlandse, 47 Turkse, 25 Marokkaanse, 34 Surinaams-Creoolse, 15 Suri-naams-Hindoestaanse en 18 Zuid-Europese. De interviews zijn gehouden door een interviewer uit dezelfde etnische groep als de ouders, zo nodig in de eigen taal. Het overall responspercentage was 68%; de respons van de Turkse, Marokkaanse en Zuid-Europese ouders lag boven dit gemiddelde en die van de Surinaamse en Nederlandse ouders er onder.

Het overgrote deel van de onderzochte ouders (83% van de vaders en 86% van de moeders) had een opleidingsniveau van ten hoogste voltooid lbo/mavo. Iets meer dan de helft heeft hooguit basisonderwijs voltooid. Dit waren voornamelijk de Turkse, Marokkaanse en Zuid-Europese ouders. Deze tweedeling vinden we terug in de uitgeoefende beroepen: de Turkse, Marokkaanse en Zuid-Europese ouders oefenden overwegend een beroep uit waarvoor geen specifieke scholing nodig is, terwijl de Nederlandse en Surinaamse ouders overwegend beroepen uitoefenden waarvoor in ieder geval een beroepsopleiding op primair niveau nodig is. Bij de Nederlandse en Surinaamse ouders kwamen we bovendien meer intergeneratiemobiliteit tegen: gestegen beroepsniveau ten opzichte van dat van de eigen ouders. Bij de Turkse, Marokkaanse en Zuid-Europese ouders was dit zelden het geval: zij waren wel andere beroepen gaan uitoefenen dan hun ouders (in de industrie en in de dienstverlening in plaats van in de landbouw), maar geen beroepen van een hoger niveau. De migratie had voor henzelf nog geen sociale stijging opgeleverd, althans niet als dat wordt afgemeten aan beroepsniveau.

Het grootste deel van de allochtone ouders (83%) was al 10 jaar of langer in Nederland. Geen van hen was echter in Nederland geboren. Slechts een klein deel van deze ouders (23%) denkt van zichzelf dat ze later zeker weer zullen remigreren. Een meerderheid (55%) denkt van niet en de rest (22%) weet het niet. De meeste allochtone ouders zien hun toekomst dus in Nederland. Dat geldt nog sterker voor het perspectief dat zij voor hun kinderen zien: slechts 6% van de allochtone ouders meende zeker te weten dat hun kinderen later

would remigreren.

De gerichtheid op Nederland betekent echter niet dat deze ouders zich cultureel gezien ook als 'Nederlands' beschouwen. Zij spreken thuis met elkaar de taal van het herkomstland, zij hebben in hun vrije tijd hoofdzakelijk contacten met leden van de eigen etnische groep (dit geldt overigens ook voor de Nederlandse ouders!) en zij maken overwegend gebruik van eigen culturele instellingen en voorzieningen en - in mindere mate - van eigen media. Deze gedragslijn gaat echter voor de kinderen niet op: zij spreken thuis overwegend Nederlands (behalve met de ouders), ze gaan om met een etnisch gemengde groep leeftijdgenoten en zij maken ook of hoofdzakelijk gebruik van Nederlandse voorzieningen en media. Bij de kinderen is er dus meer contact met 'het Nederlandse'. Dat wordt door de ouders ook goed gevonden: ze kiezen er duidelijk voor dat het kind Nederlands leert (88%), met Nederlanders omgaat (65%), in Nederland schoolgaat (91%) en in Nederland gaat werken (64%). In de ogen van de ouders mag dit echter niet betekenen dat het kind 'vernederlandst': 52% van de ouders staat hier beslist afwijzend tegenover. Ze zeggen dan ook dat zij hun kinderen opvoeden in een cultuur die sterk verschilt van de Nederlandse. Dat geldt voor alle onderzochte groepen, behalve voor de Zuid-Europese ouders.

De allochtone ouders zien in het algemeen de toekomst van hun kinderen dus duidelijk in Nederland. Wat zijn nu concreet de houding, wensen en verwachtingen jegens onderwijs en arbeid voor het onderzochte kind uit groep 8 van het basisonderwijs? Opmerkelijke eensgezindheid was er bij de onderwijswensen: vrijwel alle ouders, autochtoon en allochtoon, wensten dat hun kind doorleert ná het voortgezet onderwijs, ongeacht de sekse van het kind. De doorleerwensen bestaan dus nadrukkelijk ook voor meisjes, in alle onderzochte etnische groepen.

De wensen ten aanzien van het te bereiken opleidingsniveau bleken gemiddeld opmerkelijk hoog. Dit gold vooral voor de Turkse, Zuid-Europese en Surinaamse ouders: gemiddeld ambiëerden zij voor hun kind een opleiding op hbo-niveau of universitair niveau. De wensen van Nederlandse en Marokkaanse ouders lagen gemiddeld wat lager: op mbo-niveau⁵. Gegeven het feit dat vrijwel alle ouders zelf laag op

geleid zijn, betekent dit dus dat men gemiddeld sterk streeft naar sociale stijging voor de kinderen: de kinderen moeten verder komen dan de ouders, en liefst aanzienlijk verder. Deze wens leeft sterker bij de migrantenouders dan bij de Nederlandse ouders, en binnen de groep migrantenouders het sterkst bij de Turkse en Zuid-Europese ouders (bij hen is het verschil tussen eigen opleidingsniveau en gewenst opleidingsniveau voor het onderzochte kind het grootst).

Een veronderstelling in het onderzoek was dat er relatief vaak sprake zou kunnen zijn van een discrepantie tussen de wens dat iets gebeurt en de verwachting dat dat ook werkelijk zal plaatsvinden. De dagelijkse werkelijkheid is immers voor veel migranten nog weinig rooskleurig: het beeld van gering onderwijssucces en geringe kansen op de arbeidsmarkt dat steeds weer uit de statistieken spreekt, zien zij dagelijks om zich heen. Dat lijken geen gunstige omstandigheden voor een optimistisch toekomstperspectief. En hoewel het logisch is dat alle ouders 'het beste' willen voor hun kind, achtten we het aannemelijk dat de ervaringen van alledag zouden leiden tot een meer pessimistische concrete verwachting. Dat bleek echter niet het geval: slechts bij 7% van de ouders was er op het gebied van onderwijs sprake van een duidelijke discrepantie tussen wens en verwachting in de veronderstelde richting (verwachting lager dan wens). De meeste ouders, allochtoon en autochtoon, zijn dus duidelijk optimistisch over de kansen dat hun kind hun wensen waarmaakt. Als verklaring daarvoor wijzen zij op de capaciteiten en aspiraties van hun kind en op hun eigen inzet (zij zullen het kind steunen).

Een soortgelijk beeld zien we bij wensen en verwachtingen jegens arbeid, i.c. het gewenste en verwachte toekomstige beroep. Hier is echter de discrepantie tussen wens en verwachting wat groter: 22% van de ouders verwacht dat het kind 'lager' zal eindigen dan ze zouden wensen. Dit wordt voornamelijk toegeschreven aan kenmerken van het kind zelf, niet aan externe omstandigheden (zoals bijvoorbeeld discriminatie).

Over het geheel genomen vinden we dus een beeld van hoge aspiraties en optimisme over de kansen dat die gerealiseerd zullen worden. Dit beeld blijkt echter gepaard te gaan met een vrij

ernstig gebrek aan kennis over onderwijs en een gebrek aan inzicht in de relatie tussen opleiding en beroep. Enkele elementaire kennisvragen over het onderwijssysteem leverden veel foute antwoorden, maar vooral ook veel 'ik weet het niet' antwoorden op. Nederlandse en Surinaamse ouders bleken hier veel beter te scoren dan Turkse en Marokkaanse ouders, die opmerkelijk vaak zeiden het antwoord op een bepaalde vraag niet te weten⁶. Vragen naar het opleidingsniveau dat voor bepaalde beroepen⁷ noodzakelijk is leverden eveneens veel foute en 'weet niet' antwoorden op. We kunnen hier uit afleiden dat veel van de onderzochte ouders nauwelijks weten wat er voor nodig is om de gewenste opleiding te voltooien en het gewenste beroep te bereiken. Ze kennen noch de aard en noch de lengte van de leerweg die naar het gewenste beroep (sniveau) moet leiden.

Ten opzichte van eerder verricht onderzoek was het doelgroepenonderzoek grootschaliger van opzet, met name wat betreft het aantal etnische groepen dat er in is opgenomen. Opvallend in het onderzoek is vooral dat de ouderlijke wensen ten aanzien van het te bereiken opleidingsniveau gemiddeld opmerkelijk hoog bleken te zijn. Gegeven het feit dat vrijwel alle ouders zelf laag opgeleid zijn, betekent dit dus dat men gemiddeld sterk streeft naar sociale stijging voor de kinderen: de kinderen moeten verder komen dan de ouders, en liefst aanzienlijk verder. Deze wens leeft sterker bij de migrantenouders dan bij de Nederlandse ouders. We zien hier een duidelijke parallel met de vermelde onderzoeksgegevens uit Engeland en Duitsland: migrantenouders hebben voor hun kinderen toekomstverwachtingen die eerder lijken op die van middle class autochtone ouders dan op die van autochtone ouders uit hetzelfde sociale milieu.

4 Conclusies en discussie

In de schets van de groepsspecifieke kenmerken van schoolloopbanen (paragraaf 1) hebben we gesteld dat de patronen per groep (leerlingen van verschillende sekse, uit verschillende sociale milieus en van verschillende etnische achtergrond) vergelijkbaar zijn, maar niet identiek. Aan de hand van de gegevens uit de voor-

gaande paragrafen gaan we nu per groep na waarin de ongelijkheid voor de betreffende groep zich vooral manifesteert en welke rol leerkracht- en ouderverwachtingen daarbij spelen. We spitsen dit toe op het al dan niet voorkomen van strijdige verwachtingen en gaan op zoek naar aanwijzingen voor 'dubbele boodschappen'.

Sekse

Het sekse-specifieke karakter van schoolloopbanen zien we niet zozeer terug in een 'achterstand' die meisjes zouden hebben op jongens (de uit het verleden bekende achterstand is grotendeels ingehaald), maar in de richtingen die jongens en meisjes in het onderwijs inslaan: de opleidingskeuzen die ze maken en de beroepen die daarmee bereikbaar zijn. Meisjes komen meer terecht in sectoren en beroepen met een lagere maatschappelijke status en een minder sterke positie op de arbeidsmarkt. Ze zijn met name veel minder dan jongens vertegenwoordigd in de techniek en in andere sectoren waar 'exacte vakken' voor nodig zijn.

Bezien we de gegevens over leerkrachtverwachtingen, dan blijkt dat docenten zowel *andere* als *lagere* verwachtingen hebben van meisjes. 'Andere' verwachtingen, omdat van meisjes een ander gedrag wordt verwacht dan van jongens: volgzamer, kwetsbaarder, minder geneigd tot het nemen van initiatief. Deze verwachtingen blijken te corresponderen met het gedrag dat leerkrachten tonen ten opzichte van meisjes: meisjes worden minder gestimuleerd tot exploratief gedrag en minder intellectueel uitgedaagd. Dat docenten lagere verwachtingen hebben van meisjes is onder andere gevonden in het onderzoek van Bervoets (1992). Ook de aandacht van de leerkracht blijkt in dit onderzoek sekse-specifiek verdeeld: jongens krijgen meer positieve én meer negatieve aandacht dan meisjes.

Bij de ouderverwachtingen hebben we geen aanwijzingen gevonden dat ouders lagere aspiraties koesteren voor hun dochters dan voor hun zoons. Maar wel achten ouders meisjes minder 'geschikt' voor goede prestaties in exacte vakken. De verwachtingen van ouders komen op dit punt overeen met de verwachtingen van leerkrachten en met de 'keuzen' die meisjes in de loop van de schoolperiode maken (minder exacte richtingen).

Opvallend voor de gegevens over sekse is dat uit het aangehaalde onderzoek duidelijker naar voren komt dat meisjes door leerkrachten anders behandeld worden in de klas dan dat leerkrachten van hen lagere verwachtingen koesteren. De officiële boodschap waarmee meisjes worden opgevoed is dat leren en een diploma belangrijk zijn, ongeacht sekse. Dit komt ook tot uitdrukking in verwachtingen van leerkrachten en ouders. In de dagelijkse interactie ontvangen meisjes echter minder aandacht en worden ze minder gestimuleerd, waardoor ze impliciet de boodschap meekrijgen dat goede prestaties voor jongens tóch belangrijker zijn.

We kunnen concluderen dat zich in de verwachtingen ten aanzien van meisjes geen tegenstrijdigheden voordoen tussen verwachtingen van leerkrachten en ouders, maar wel tussen twee boodschappen die door zowel ouders als leerkrachten aan meisjes worden gegeven: de boodschap dat leren (ook voor meisjes) belangrijk is én de boodschap dat dat voor meisjes toch minder belangrijk is dan voor jongens: meisjes worden minder gestimuleerd om een beroep te verwerven waarmee je sterk staat op de arbeidsmarkt.

Milieu

De achterstand die leerlingen uit lagere sociale milieus hebben in het onderwijs kenmerkt zich van oudsher, en nog steeds, door meer vertraging (vaker doubleren), een geringere vertegenwoordiging in hogere schooltypen en meer afstroom. Voor de geringere deelname aan hogere v.o.-typen vormen de prestaties de belangrijkste verklaringsbron, maar niet de enige: er is ook nog een directe invloed van sociaal milieu op het advies dat leerkrachten geven voor het te kiezen v.o.-type. Het beeld dat de leerkracht vormt van het thuismilieu en het oordeel over de mate waarin dit thuismilieu bevorderlijk is voor presteren op school speelt hier een rol. De leerkracht baseert op dit beeld zijn/haar verwachtingen van wat een kind vermoedelijk zal kunnen bereiken.

In het onderzoek, Leersituatie, zijn eveneens milieu-gebonden verschillen in leerkrachtverwachtingen aangetroffen. Dat is echter niet het geval voor de verdeling van de aandacht: leerlingen uit lagere milieus krijgen niet veel minder aandacht dan leerlingen uit ho-

gere milieus (zoals wel verondersteld wordt, in het verlengde van de lagere verwachtingen).

Over verwachtingen (aspiraties) van ouders uit verschillende sociale milieus is eigenlijk niet zo erg veel bekend. Een nog algemeen gangbaar, maar op wat ouder onderzoek gebaseerd idee is dat (bij autochtonen) in de lagere sociale milieus weinig verwachtingen bestaan van de kansen die het onderwijs de kinderen biedt en dat derhalve de aspiraties niet hoog zijn. Inmiddels leven we echter in een periode waarin steeds meer kinderen, uit alle milieus, langer leren. In het Doelgroepenonderzoek is voor wat betreft de autochtone ouders (behorend tot de OVB-doelgroep, dus 'lager' milieu), gebleken dat het aspiratieniveau voor het onderzochte kind gemiddeld op mbo-niveau ligt: niet overdreven hoog, zeker niet vergeleken met de meeste allochtone ouders uit het onderzoek, maar ook niet laag. Er zijn in ieder geval in dit onderzoek geen aanwijzingen dat autochtone ouders uit lagere sociale milieus geen waarde zouden hechten aan onderwijs.

We vinden geen grote discrepanties in verwachtingen van leerkrachten (onderzoek Leer-situatie: gemiddelde verwachting voor 1.25 leerlingen is mavo-niveau) en aspiraties van ouders (onderzoek Doelgroepen: gemiddelde verwachting toekomstige opleiding en beroep is mbo-niveau). Dit spoot met het gegeven dat we in de literatuur ook geen aanwijzingen hebben gevonden dat zich bij deze groep overadvisering zou voordoen bij de overgang b.o.-v.o. of een duidelijke neiging om hoger te kiezen dan geadviseerd. Men conformeert zich aan de verwachtingen van de leerkracht, en die wijken niet sterk af van die van de ouders zelf. 'Dubbele boodschappen' treffen we in relatie tot sociaal milieu dus niet aan.

Etniciteit

Dat ligt anders voor leerlingen uit etnische groepen. Vergeleken met autochtone leerlingen uit lagere sociale milieus zijn zij nog minder kansrijk in het onderwijs. Knelpunten doen zich hier op allerlei niveaus voor: meer verwijzing naar het speciaal onderwijs, meer vertraging, geringere prestaties, meer uitval in het voortgezet onderwijs, een geringere deelname aan hogere vormen van onderwijs⁸. Als we dit confronteren met de gegevens over verwachtingen van ouders en leerkrachten, dan zien we

dat de bevindingen met betrekking tot de ouderverwachtingen tamelijk eenduidig zijn: allochtone ouders koesteren hoge verwachtingen van hun kinderen, aanzienlijk hoger dan 'logisch' lijkt gezien de gemiddelde resultaten die tot nu toe door allochtone kinderen in het onderwijs worden behaald. De ouders willen dat de kinderen sociale stijging realiseren en posities bereiken die aanzienlijk beter zijn dan die de ouders zelf bekleden. Allochtone ouders wensen voor hun kinderen een grotere stap op de maatschappelijke ladder dan autochtone ouders uit een vergelijkbaar milieu. Om die stap te kunnen waarmaken is het nodig om lange leerwegen te volgen. Kennis over aard en lengte van de leerwegen in het Nederlands onderwijssysteem ontbreekt echter bij veel allochtone ouders: men heeft een slecht inzicht in de relatie tussen opleiding en beroep, en weet derhalve weinig van wat een kind feitelijk moet leren om het gewenste beroep te bereiken. Omdat de ouders zelf weinig of geen scholing hebben gehad kunnen ze zich daar ook nauwelijks een voorstelling van maken. Ze zullen zich derhalve naar alle waarschijnlijkheid niet realiseren dat hun kinderen zich in vergaande mate 'Nederlandse codes' eigen moeten maken, om zich op de scholen te kunnen handhaven en te kunnen voldoen aan de eisen die de opleidingen stellen. Voor de ouders is wel duidelijk dat de kinderen daarvoor goed Nederlands moeten leren en moeten leren omgaan met Nederlandse leeftijdgenoten. De meeste ouders willen echter niet dat de kinderen 'vernederlandsen', dus gedrag gaan vertonen dat in de ogen van de ouders 'te Nederlands' is. Voor de kinderen lijkt dat een moeilijke opgave: er moet gelijktijdig voldaan worden aan de eisen van de Nederlandse opleidingen (en die zijn zowel intellectueel als sociaal van aard) en aan het verlangen van de ouders om wel te blijven behoren tot de eigen etnische groep. De vraag kan gesteld worden wat er zal gebeuren als de onderwijsloopbaan van een kind nog niet is afgelopen op het moment dat dat kind de leeftijd bereikt die in de eigen etnische groep geldt als begin van de volwassenheid en dus als het moment dat gedacht moet worden aan het gaan verrichten van betaalde arbeid en het stichten van een gezin (vergelijk Meijers, Van Houten & Von Meijenfeldt, 1993). Welke 'verlangens' krijgen dan de overhand? Het is heel goed denk-

baar dat zich hier spanningen gaan voordoen bij de kinderen die ten minste vergelijkbaar zijn met de dilemma's die de 'dubbele boodschap' voor autochtone meisjes oplevert.

We concluderen hier derhalve dat de verwachtingen van allochtone ouders waarschijnlijk strijdige boodschappen opleveren voor hun kinderen. Is dat ook zo voor de verwachtingen van leerkrachten jegens allochtone leerlingen? Leerkrachten verwachten van allochtone leerlingen minder dan van autochtone leerlingen uit hogere sociale milieus, zo is onder andere uit het onderzoek 'Leersituatie' gebleken. De verschillen met autochtone kinderen uit lagere sociale milieus zijn echter niet groot. Opmerkelijk voor allochtone leerlingen is wel dat de verwachtingen niet automatisch sporen met prestaties op gestandaardiseerde toetsen, noch met gegeven adviezen. Het lijkt er op dat leerkrachten minder dan bij autochtone leerlingen afgaan op het actuele prestatieniveau bij het uitspreken van verwachtingen over de toekomstige schoolloopbaan. Kennelijk zijn in die verwachting dus ook andere factoren opgenomen. Te denken valt aan het tempo waarin de leerling vorderingen laat zien gedurende de basisschoolperiode, de werkhouding en motivatie, en het beeld dat de leerkracht heeft van de intellectuele mogelijkheden van het kind (die immers niet altijd in actuele schoolprestaties tot uitdrukking komen). Dat ook de adviezen soms weer afwijken van de verwachtingen kan wijzen op invloed van de wens van de ouders op het advies en op invloed van het beeld dat de leerkracht heeft van het thuismilieu. Uit de literatuur is gebleken dat het beeld van het thuismilieu de belangrijkste bron vormt voor de verwachtingen van leerkrachten. In het algemeen roept dat de vraag op hoe correct dat beeld is: is het oordeel over het thuismilieu gebaseerd op werkelijke kennis over het gezin of op algemene veronderstellingen over hoe in bepaalde milieus kinderen worden opgevoed en ondersteund bij het leren? Als het laatste de overhand heeft, is de kans groot dat aan bepaalde gezinnen 'eigenschappen' worden toegeschreven die hoofdzakelijk op vooroordelen gebaseerd zijn⁹. Bij allochtone leerlingen is dat risico extra groot, omdat er vaak sprake is van minder contact tussen ouders en leerkracht. Uit de literatuur is gebleken dat er binnen etnische groepen vaak grote verschillen bestaan in attitude,

opvoedingsgewoonten en toekomstwensen in gezinnen. Generalisaties zijn derhalve een slechte leidraad bij het vormen van oordelen.

Aanwijzingen dat de verwachtingen van leerkrachten jegens allochtone leerlingen in zichzelf strijdig zijn hebben we eigenlijk niet gevonden. De verwachtingen zijn over het geheel genomen niet hoog, maar toch optimistischer dan wanneer alleen het prestatieniveau in ogenschouw wordt genomen. Maar het is wel zo dat de verwachtingen van leerkrachten niet sporen met die van de ouders: ouders hebben hogere aspiraties. Dat komt ook tot uiting in het soms 'hoger kiezen' dan geadviseerd wordt. Voor de leerlingen levert dit ook weer een strijdigheid op: zij moeten van hun ouders verder komen dan de leerkracht voor hen haalbaar acht.

We concluderen dat allochtone leerlingen met een lastige opdracht het voortgezet onderwijs binnenkomen. De ambities zijn hoog, maar de bagage waarmee allochtone leerlingen die ambities moeten realiseren is geringer dan die van autochtone leeftijdgenoten in hetzelfde schooltype. Over wat er met die ambities gebeurt als de schoolloopbaan stagneert is eigenlijk niets bekend. Wel is bekend dat momenteel de uitval van allochtone leerlingen in het voortgezet onderwijs nog aanzienlijk is: een heel groot deel behaalt geen diploma. Uit het onderzoek van De Lange et al. (1986) zou afgeleid kunnen worden dat het gedrag van leerkrachten jegens allochtone leerlingen daarin weer een rol speelt: groepen die extra aandacht van de leerkracht het meest nodig hebben maar die aandacht niet 'opeisen' krijgen juist de minste aandacht (Turkse en Marokkaanse leerlingen). Gegeven de samenhang van aandachtverdeling met sekse geldt dit dan nog weer het sterkst voor meisjes.

Slot

Uit het voorgaande valt als conclusie te trekken dat ook op het onderwerp leerkrachtverwachtingen en ouderverwachtingen parallellen én verschillen te vinden zijn tussen de paratronen voor sekse, milieu en etniciteit. Het begrip 'dubbele boodschappen' kan in onze opvatting een functie vervullen bij de verkenning daarvan. Een werkelijke vergelijking wordt echter bemoeilijkt door het feit dat onderzoek naar leerkrachtverwachtingen enerzijds en

naar verwachtingen van ouders (en leerlingen) anderzijds twee verschillende lijnen in het onderwijsonderzoek vertegenwoordigen, met eigen tradities, kenmerken en theoretische oriëntaties. Leerkracht- en ouderverwachtingen worden niet of nauwelijks in combinatie met elkaar aan analyse onderworpen, empirisch noch theoretisch. Er is ook geen onderzoek dat zich rechtstreeks richt op de totstandkoming, beleving én gevolgen van 'dubbele boodschappen', als element in de analyse van het groepsspecifiek verloop van schoolloopbanen. We zien hierin een belangrijk onderwerp voor een toekomstige onderzoeksagenda.

Noten

1. We zien daarbij af van een bespreking van het begrip 'verwachtingen' en de verschillende invullingen die hieraan worden gegeven. We volstaan met er op te wijzen dat verwachtingen soms worden opgevat als verwachtingen ten aanzien van de ontwikkelingsmogelijkheden/het te bereiken onderwijsniveau van een leerling, en soms als een oordeel over eigenschappen van een leerling. Ook gaan we hier niet in op de complexe discussie over de relatie tussen verwachtingen van de leerkracht, aandacht van de leerkracht, reactie daarop van de leerling in termen van gedrag en prestaties, en de reacties daar weer op van de leerkracht. Dit proces wordt vaak omschreven als een cirkel (vgl. Van Erp & Soutendijk, 1972), waarbij het de vraag is welk element het meest 'bepalend' is.
2. 1.25 leerlingen zijn autochtone leerlingen van wie ten minste één van de ouders laaggeschoold is; 1.90 leerlingen zijn allochtone leerlingen die voldoen aan hetzelfde criterium; 1.00 leerlingen zijn leerlingen uit de niet-achterstandsgroepen. In veel onderzoek, ook in het hier besproken onderzoek Leersituatie, wordt deze indeling gebruikt om groepen leerlingen in te delen in laag/overig milieu en autochtoon/allochtoon.
3. De populatie van het deelonderzoek is niet helemaal vergelijkbaar met die van het hoofdonderzoek. In het deelonderzoek zijn Surinaamse leerlingen naar verhouding oververtegenwoordigd, Turkse en Marokkaanse leerlingen ondervertegenwoordigd.
4. Het streven was om het interview steeds met beide ouders samen te houden. Dit is in de mees-

te gevallen gelukt, echter niet altijd. Vooral bij Nederlandse en Surinaamse gezinnen is een aantal malen alleen met de moeder gesproken, vooral in Marokkaanse gezinnen een aantal malen alleen met de vader.

5. Dit zelfde gemiddelde aspiratieniveau (mbo) is gevonden voor Molukse ouders, in een ander onderzoek (Veen et al., 1992). Dat kwam in dat onderzoek overeen met een groep Nederlandse ouders uit hetzelfde milieu.
6. Voorbeelden van vragen die gesteld zijn: Hoeveel jaar moet elk kind naar school geweest zijn? Wat zijn in het basisonderwijs de belangrijkste vakken? Heeft uw kind in het voortgezet onderwijs voor ieder vak dezelfde leerkracht?
7. Gevraagd is naar het benodigde opleidingsniveau voor het beroep dat de ouders wensten voor het eigen kind en voor enkele beroepen uit een reeks van 10 algemeen bekende beroepen, waaruit de ouders er zelf enkele mochten kiezen.
8. Dit is een sterk generaliserend beeld, waarop eigenlijk allerlei nuanceringen gemaakt moeten worden als verschillende etnische groepen nader met elkaar worden vergeleken. Voor dit artikel voert dat echter te ver.
9. Een aanwijzing dat beroepskrachten inderdaad geneigd zijn generaliserende beelden over allochtone gezinnen te vormen is te vinden in het onderzoek van Van der Zwaard (1993) naar opvattingen van wijkverpleegkundigen over opvoedingsgewoonten in allochtone gezinnen.

Literatuur

- Autar, K. (1990). Uitstoting van leerlingen uit etnische minderheidsgroepen. De overrepresentatie van Surinaamse kinderen op scholen voor het speciaal onderwijs. In V. Th. Tjon-A-Ten & K. Autar (red.), *Schoolloopbaanverbetering van Surinaamse leerlingen* (pp. 101-121). Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Bervoets, M. (1992). *Aandacht voor slimme Sakina*. Verwachtingen van leerkrachten en verdeling van aandacht onder autochtone en allochtone jongens en meisjes. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Boos-Nünning, U., & Hohmann, M. (1989). The educational situation of migrant workers' children in the Federal Republic of Germany. In L. Eldering & J. Klopogge (red.), *Different cultures same school*. Ethnic Minority children in Europe (pp. 39-61). Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.

- Bosker, R., Hofman A., & Velden, R. van der (1985). *Een generatie geselecteerd: onderwijsloopbanen van 12 tot 17 jaar: Interimrapport I*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Breenen, K. van, Jong, U. de, Klerk, L. de, Berdowski, Z., & Steenhoven, P. van der (1991) *Etnische scheidingslijnen in het Amsterdamse basisonderwijs, een keuze?* Motieven van Nederlandse, Surinaamse, Turkse en Marokkaanse ouders bij het kiezen van een basisschool. Amsterdam: Gemeente Amsterdam, Hoofdafdeling Cultuur, Educatie en Recreatie, sector Educatie.
- Bügel, K. (1991). Sekseverschillen in onderwijsprestaties in Nederland. Een overzicht van de literatuur en enkele nieuwe gegevens. *Pedagogische Studiën*, 68, 350-370.
- Dam, G. ten, Eck, E. van, & Volman, M. (1992). *Onderwijs en sekse. Een verkenning van researchprogramma's*. 's-Gravenhage: DCE/STEO.
- Driessen, G. (1990). *De onderwijspositie van allochtone leerlingen: de rol van sociaal-economische en etnisch-culturele factoren, met speciale aandacht voor het onderwijs in de eigen taal en cultuur*. Nijmegen: ITS.
- Dronkers, J. (1986). Onderwijs en sociale ongelijkheid. In J. A. van Kemenade, N. A. J. Lagerweij, J. M. G. Leune, J. M. M. Ritzen (red.), *Onderwijs, bestel en beleid* (pp. 42-152). Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Eck, E. van, & Volman, M., m.m.v. Veeken, L. (1988). *De winkel gaat gewoon een tijdje dicht; arbeidsmarktperspectieven aan het einde van de basisschool, een verkennende studie*. Den Haag: Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid.
- Erp, M. van, & Soutendijk, S. (1972). *Sociaal milieu en lesgebeuren, een literatuuronderzoek*. Amsterdam: Van Gennep.
- Erp, M. van, Deckers, P., Koopman, P., & Robijns, M. (1992). *Overeenkomst en verschil*. Een onderzoek naar onderwijsresultaten en leeromgeving van allochtone en autochtone leerlingen. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Hoeven-van Doornum, A. A. van der (1990). *Effecten van leerlingbeelden en streefniveaus op schoolloopbanen*. Nijmegen: ITS.
- Hoeven-van Doornum, A. A. van der, Voeten, M. J. M., & Jungbluth, P. (1990). Het effect van leerkrachtverwachtingen en streefdoelen op schoolloopbanen in het basisonderwijs. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 15, 23-43.
- Hoeven-van Doornum, A. A. van der, Voeten, M. J. M., Jungbluth, P. (1992). *The influence of parents' expectations on schoolcareers*. Paper gepresenteerd op de European Conference on Educational Research (ECER), Twente.
- Jong, M. J. de (1987). *Herkomst, kennis, kansen: allochtone en autochtone leerlingen tijdens de overgang van basis- naar voortgezet onderwijs*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Jong, U. de (1985). Vrouwen en onderwijs. In J. C. Pecher & A. A. Wesselingh (red.), *Onderwijssociologie; een inleiding* (pp. 391-416). Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Jungbluth, P. (1982). *Docenten over onderwijs aan meisjes; positieve discriminatie met een dubbele bodem*. Nijmegen: ITS.
- Jungbluth, P. (1984). Herkomstmilieu en sekse van leerlingen in relatie tot leerkrachtverwachting. *Pedagogische Studiën*, 61, 402-411.
- Jungbluth, P. (1985). *Verborgen differentiatie: leerlingbeeld en onderwijsaanbod op de basisschool*. Nijmegen: ITS.
- Jungbluth, P., Verhaak, C., & Driessen, G. (1990). Vervolgadviezen in relatie tot etniciteit; hoe verhouden prestaties, gezinsachtergrond en leerkracht-oordelen zich tot elkaar. *Pedagogische Studiën*, 67, 231-238.
- Jungbluth, P. (1993). Pygmalion and the effectiveness of "black" schools; teachers' stereotypes and hidden goal differentiations towards ethnic minorities. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 18, 99-111.
- Kabdan, R. (1987). *Het onderwijs in de Turkse taal en cultuur*. Amsterdam: SCO.
- Kley, P. van der (1983). *Zeg na, jij! Over regels, patronen, beurten, selectie en reproductie in het lager onderwijs*. Purmerend: Muusses.
- Kret, M., & Hoek, J. van der (1992). Marokkaanse tienermeisjes: gezinsinvloeden op keuzen en kansen: verschillen in de voorbereiding op de deelname aan onderwijs en arbeidsmarkt. Utrecht: Jan van Arkel.
- Kuyper, H. (1991). Opvattingen van ouders over wiskunde voor hun dochter of zoon. In J. Dronkers, G. W. Meijnen & H. Dekkers (red.), *Onderwijs en Samenleving* (pp. 281-292). Amsterdam: SCO, Onderwijsresearchdagen '91.
- Lange, R. de, Tjon-A-Ten, V., & Witte, G. de (1986). *Werkgroep studies van multi-etnische samenleving*. Onderzoek naar positie van Surinaamse leerlingen in een aantal scholen voor voortgezet onderwijs in Nederland (SUVU). Utrecht: Universiteit van Utrecht, Vakgroep Onderwijskunde.

- Langen, A. van, & Jungbluth, P. (1992). Leerkracht-overwegingen bij de vervolgadvisering van magistranten. *Tijdschrift voor Onderwijswetenschap*, 22, 69-79.
- Ledoux, G. (1988). Kinderen uit etnische groepen in het speciaal onderwijs: verwijzing, toelating en begeleiding. In A. G. Bus & S. J. Pijl (red.), *Diagnostiek en leerlingbegeleiding* (pp. 103-115). Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Ledoux, G., Deckers, P., Bruijn, E. de, & Voncken, E. (1992). *Met het oog op de toekomst*. Ideeën over onderwijs en arbeid van ouders en kinderen uit de doelgroepen van het onderwijsvoorrangsbeleid. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Leij, A. van der (red.), Rögels, R., Koomen, H., & Bekkers, J. (1991). *Turkse kinderen in onderwijs en opvoeding*. Meningeën en ervaringen van Turkse basisschoolkinderen, hun ouders en leerkrachten. Amsterdam: VU uitgeverij.
- Luyckx, M., & Uniken Venema, P. (1985). Schoolmotivatie van Turkse en Marokkaanse meisjes. *Jeugd en Samenleving*, 12, 819-831.
- Meijers, F. J. M., Houten, H. J. van, & Meijerfeldt, F. D. von (1993). *Ingepast of aangepast? Loopbaanstrategieën in etnische perspectief*. Een vergelijkende studie naar jongeren en hun ouders. Amsterdam: Delphiconsult.
- Meijnen, G. W. (1979). *Maatschappelijke achtergronden van intellectuele ontwikkeling*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Meijnen, G. W., & Riemersma, F. S. J. (1992). *Schoolcarrières: een klassenkweszie? De schoolloopbanen van leerlingen, bezien in relatie tot de invloeden die maatschappelijke en binnenschoolse determinanten hierop hebben*. Een literatuurstudie. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Mulder, L., & Pijl, B. (1992). *De onderwijspositie van leerlingen uit de OVB-doelgroepen na twee jaar voortgezet onderwijs*. Nijmegen: ITS.
- Mulder, L. (1993). Secondary school recommendations in relation to student and school characteristics. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 18, 111-120.
- Risvanoglu-Bilgin, S., Brouwer, L., & Priester, M. (1986). *Verschillend als de vingers van een hand*. Een onderzoek naar het integratieproces van Turkse gezinnen in Nederland. Leiden: Centrum voor Onderzoek van Maatschappelijke Tegenstellingen.
- Roelandt, Th., Smeets, H. M. A. G., & Veenman, J. (1993). *Jaarboek minderheden 1993*. Houten/Zaventem: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Roelandt, Th., Roijen, J. H. M., & Veenman, J. (1992). *Minderheden in Nederland; statistisch vademecum 1992*. Den Haag: CBS/ISEO-EUR.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the Classroom*. New York: Holt, Rhinehart and Winston.
- Sterringa, B., & Petit, C. A. M. (1989). *Seksespecifieke interactie in de onderwijsleersituatie. Eindverslag*. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen, IMV.
- Sterringa, B., Petit, C. A. M., & Schakenraad, W. (1990). *Wie neemt het initiatief? De interactie tussen docenten en meisjes en jongens*. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen, IMV.
- Teunissen, F., & Golhof, A. (1987). Etnische minderheden en speciaal onderwijs. In K. Doornbos & L. M. Stevens (red.), *De groei van het speciaal onderwijs* (pp. 166-198). Den Haag: Staatsuitgeverij.
- Tilborg, I. A. J. van (1987). *De betekenis van het arbeidersgezin voor het leerniveau en de schoolloopbanen van het kind*. 's-Gravenhage: SVO.
- Tomlinson, S. (1984). *Home and school in multicultural Britain*. Education in Multicultural Society. London: Batsford Academic and Educational Ltd.
- Veen, A., Robijns, M., & Roeleveld, J. (1992). *Schoolloopbanen van Molukse leerlingen in het voortgezet onderwijs*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Veenman, J. (1990). *De arbeidsmarktpositie van allochtonen in Nederland, in het bijzonder van Molukkers*. Dissertatie. Groningen: Wolters Noordhoff.
- Velden, R. K. W. van der (1991). *Sociale herkomst en schoolsucces*. Groningen: RION.
- Vlug, I. (1985). Schoolverzuim door Turkse en Marokkaanse meisjes in het voortgezet onderwijs. In M. J. de Jong (red.), *Allochtonen kinderen op Nederlandse scholen. Prestaties, problemen en houdingen* (pp. 65-78). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Vries, M. de (1987). *Ogen in je rug*. Turkse meisjes en jonge vrouwen in Nederland. Alphen aan den Rijn/Brussel: Samsom.
- Zwaard, J. van der (1993). *El Mizan; Wijkverpleegkundigen over de opvoeding in allochtone huishoudens*. Dissertatie. Amsterdam: SUA.

Auteurs

E. van Eck is programmaleider van de programmagroep Onderwijs, Cultuur en Ongelijkheid van het SCO-Kohnstamm Instituut voor Onderzoek van Opvoeding en Onderwijs van de Faculteit der Pedagogische en Onderwijskundige Wetenschappen van de Universiteit van Amsterdam.

G. Ledoux en **A. Veen** zijn onderwijsonderzoeker bij deze programmagroep.

Adres: SCO-Kohnstamm Instituut, Grote Bickersstraat 72, 1013 KS Amsterdam.

Abstract

The influence of contradictory parents' and teachers' expectations on educational careers

E. van Eck, G. Ledoux & A. Veen. Pedagogische Studiën, 1994, 71, 16-34.

In this article we discuss the influence of parents' and teachers' expectations on inequality in educational careers related to socio-economic background, ethnicity and gender. In our analysis for this article of the data of two research projects, recently carried out at the SCO-Kohnstamm Institute, we focus on the connections between expectations of parents and teachers about the future careers of pupils on the one hand and achievements and educational choices on the other. We compare expectations about boys versus girls, and about children from different ethnic or socio-economic backgrounds and use this analysis to explain group-specific differences in educational careers. Special attention is paid to the question whether these expectations are compatible with one another or in conflict. Our conclusion is that these expectations are often in conflict and that these contradictions might explain unfavourable educational careers.

Etnische minderheden, taaldiversiteit en onderwijs in eigen taal

G. Extra, Katholieke Universiteit Brabant, Tilburg

Samenvatting

In deze tekst wordt een drieluik gepresenteerd. Allereerst wordt demografische informatie geboden over etnische minderheden in Nederland. Daarbij wordt ingegaan op een aantal cruciale problemen bij de definitie en identificatie van minderheidsgroepen. In het verlengde daarvan worden recente gegevens besproken over aard en mate van tweetaligheid van allochtone basisscholieren, op basis van gerapporteerd en geobserveerd taalgedrag. Ten slotte komen de wordingsgeschiedenis en toekomst van het onderwijs in eigen taal ter sprake. Tegen de achtergrond van het rapport *Ceders in de tuin* van de Commissie Allochtone Leerlingen in het Onderwijs (1992) staan daarbij de consequenties centraal van het gekozen perspectief in termen van achterstandsbeleid of cultuurbeleid voor de doelgroepen, doelstellingen, doeltalen en evaluatie van onderwijs in eigen taal. Voor een uitvoerige bespreking van de status en het gebruik van allochtone minderheidstalen in Nederland en Europa wordt verwezen naar Extra en Verhoeven (1993a; 1993b).

1 Definitie en identificatie van etnische minderheden

Definitie van etnische minderheden
Het begrip 'etnische minderheden' verwijst naar groepsgebonden kenmerken met betrekking tot etnisch-culturele en sociaal-economische positie. In het eerste geval staan begrippen als taal, cultuur en religie centraal, in het tweede geval is achterstand ten opzichte van een meerderheidsgroep het meest pre-

nante kenmerk. In het Nederlandse overheidsbeleid zijn in dit verband twee opvallende, in de tijd constant gebleven eigenschappen aan te wijzen. Allereerst worden etnische minderheden als doelgroepen van overheidsbeleid niet gedefinieerd, maar opgesomd. Bovendien richt het beleid zich zozeer op sociaal-economische achterstand dat het zicht op etnisch-cultureel verschil wordt benomen; in het verlengde daarvan wordt verschil vaak met achterstand gelijkgesteld en blijven bepaalde etnische groepen (waaronder Chinezen in Nederland) buiten beschouwing.

Sinds de *Minderhedennota* (Ministerie van Binnenlandse Zaken, 1983, p.11) worden onder 'etnische minderheden' de volgende doelgroepen begrepen:

- * Molukkers;
- * inwoners van Surinaamse en Antilliaanse herkomst;
- * buitenlandse werknemers en hun gezinsleden afkomstig uit één van de volgende Mediterrane 'wervingslanden': Portugal, Spanje, Italië, Griekenland, voormalig Joegoslavië, Turkije, Tunesië of Marokko;
- * vluchtelingen;
- * zigeuners.

Deze opsomming van doelgroepen van overheidsbeleid is exhaustief bedoeld en tijdgebonden. Intergenerationele processen van minderheidsvorming en etniciteitsbeleving blijven buiten beschouwing. Ook Muus (1992) en Roelandt, Roijen en Veenman (1992), die in opdracht van de overheid longitudinaal onderzoek uitvoeren naar demografische ontwikkelingen inzake etnische minderheden in Nederland, definiëren niet, maar sommen op. Muus (1992, p.23) volstaat met de circulaire uitspraak: "The term 'ethnic minorities' refers to ethnic categories as defined by the official Dutch minorities policy" en gaat vervolgens over tot kwantitatieve gegevens over deze groepen. Roelandt e.a. (1992, p.15) onderscheiden Chinezen "naast de doelgroepen van het minderhedenbeleid", omdat bepaalde faciliteiten voor deze groep zijn opengesteld. De feitelijke opsomming van doelgroepen van overheidsbeleid in termen van overheidsfaciliteiten is in de praktijk afhankelijk van het onderwerp van beleid en/of de ontwerper van beleid. Daarbij kunnen grote verschillen optreden

tussen en zelfs binnen ministeries. Een voorbeeld vormt de doelgroepenomschrijving van het ministerie van Onderwijs en Wetenschappen voor faciliteiten inzake onderwijs Nederlands als tweede taal en onderwijs in etnische groepstalen: wie voor het eerste in aanmerking komt, kan niet per definitie aanspraak maken op het tweede.

Een ander kenmerk van overheidsbeleid inzake etnische minderheden is dat de nadruk op sociaal-economische achterstand het zicht op etnisch-cultureel verschil beneemt. Ondanks vele bespiegelingen over Nederland als multiculturele samenleving valt minderhedenbeleid in de praktijk samen met achterstandenbeleid. Ook in het rapport *Allochtonenbeleid* van de WRR (1989), dat al in zijn titel afscheid neemt van een accent op groepen in ruil voor individuen, wordt het primaat van achterstandenbestrijding bepleit en vindt een onderbelichting plaats van de etnisch-culturele positie van minderheidsgroepen. Het begrip 'minderheid' wordt gedefinieerd als een 'allochtone groepering in een achterstandspositie' en cultuurbeleid wordt in het verlengde van deze definitie niet als overheidstaak opgevat (o.a. pp.23-24). In de definitieve regeringsreactie op het WRR-advies, verwoord door minister Dales (1990), wordt dit uitgangspunt overgenomen. Tegelijkertijd wordt de voorkeur gegeven aan 'minderhedenbeleid' boven 'allochtonenbeleid' onder vermelding van het volgende (p.9): "De aanduiding 'minderheden' is internationaal geaccepteerd en verwijst naar fundamentele democratische rechtsbeginselen, met name het beginsel van het respecteren van minderheden". In de zelfde adem wordt daaraan de volgende passage toegevoegd: "Overigens zou kunnen blijken dat het merendeel van de personen uit bepaalde door de regering als zodanig aangeduide minderheidsgroepen niet langer in een positie van achterstand verkeert. Het gevolg daarvan zou moeten zijn dat bijzondere faciliteiten die in het kader van het minderhedenbeleid voor hen beschikbaar worden gesteld, worden beëindigd". Ten aanzien van EG-onderdanen is het kabinet hierbij overigens gebonden aan EG-afspraken. Wel zal periodiek worden nagegaan "of de maatschappelijke positie van de overige groepen het voeren van een minderhedenbeleid voor hen nog langer rechtvaardigt" (Dales, 1990, p.10). Elders in de re-

geringsreactie worden de begrippen 'cultuur' en 'achterstand' met elkaar verbonden in een opstelling die om eenzijdige aanpassing vraagt (p.46): "Als het gaat om de culturele dimensie van de maatschappelijke positie van minderheden moet wel bedacht worden dat de maatschappelijke constellatie in ons land het resultaat is van een historisch proces waaraan de leden van de huidige minderheidsgroepen nauwelijks deel hebben gehad. Zij zullen daardoor minder herkenningpunten in deze samenleving aantreffen. Sprake is van een geleidelijk ingroeiproces waarbij het kabinet waarschuwt voor overtrokken verwachtingen ten aanzien van het inhalen van achterstanden op dat punt". Verderop zal worden ingegaan op de consequenties van dergelijke uitgangspunten voor het onderwijsbeleid.

Identificatie van etnische minderheden

Zonder identificatie van etnische minderheden is op positieve actie gericht overheidsbeleid onuitvoerbaar. Deze principiële stellingname valt goed te verdedigen en wordt in genoemde regeringsreactie in navolging van het WRR-rapport (1989) overgenomen (Dales, 1990, p.8). Traditionele identificatiecriteria voor etnische minderheden zijn nationaliteit en geboorteland. Beide criteria zijn vanaf het moment van immigratie in toenemende mate aan erosie onderhevig en wel als gevolg van naturalisaties (nog afgezien van reeds aanwezige nationaliteit) en geboorten in het land van immigratie. Volgens Dales (1992, p.14) heeft naar schatting de helft van de doelgroepen van het minderhedenbeleid reeds de Nederlandse nationaliteit. Roelandt e.a. (1992, pp.14-16) bespreken het problematische karakter van beide criteria aan de hand van de Nederlandse situatie.

Uiteraard is genoemde erosie geen specifiek Nederlands probleem. In landen met een langere immigratiegeschiedenis is langs twee wegen ervaring opgedaan met complementaire dan wel alternatieve criteria, te weten zelftoerekening en thuistaal. In Australië, Canada en de Verenigde Staten, drie landen met een doof immigratie en minderheidsvorming bepaalde traditie van periodiek bevolkingsonderzoek, wordt gebruik gemaakt van censusvragen met betrekking tot zelftoerekening ("Which ethnic group do you belong to?") en thuistaalgebruik-

Voor een internationaal vergelijkende studie van censusvragen inzake taalgebruik wordt verwezen naar Broeder, Extra, Habraken, Van Hout en Keurentjens (1993). Intergenerationeel onderzoek naar thuistaalpreferentie en thuistaalverandering heeft in deze landen geleid tot de ontwikkeling van demolinguïstiek als interdiscipline (vgl. Fishman, 1966, 1985 en Veltman, 1983 voor de Verenigde Staten; De Vries & Vallee, 1980 voor Canada; en Clyne, 1991 voor Australië).

In de standpuntbepaling van Dales (1990, p.9) wordt opgemerkt dat "op termijn niet valt te ontkomen aan het hanteren van het instrument van zelfidentificatie". Dit standpunt is verder uitgewerkt in de concept-nota *Registratie en Rapportage Minderhedenbeleid* van Fernandes Mendes (1991). Het lag oorspronkelijk in de bedoeling om in de gemeentelijke bevolkings-administratie (GBA) per inwoner gegevens op te nemen over het geboorteland en de nationaliteit van de betrokken persoon, diens vader en moeder, alsmede over diens zelftoerekening (dit laatste in antwoord op de vraag: "Tot welke bevolkingsgroep rekent u zich?"). Het zelftoerekenings-criterium oogstte een storm van kritiek vanwege zijn subjectieve karakter, het probleem van meervoudige toerekeningsmogelijkheden (net zoals een

Fries zich Fries en Nederlander kan voelen, kan bijvoorbeeld een Turk zich Turks Nederlander voelen) en het potentiële oneigenlijke gebruik van de van overheidswege geregistreerde gegevens. Uiteindelijk werd parlementaire steun verkregen voor het voorstel van minister Dales (1992) om een gecombineerd geboorteland-criterium (geboorteland van persoon plus vader plus moeder) in te voeren in alle GBA's. Tegelijkertijd werd in de nota Dales (1992, pp.12 en 17) onderkend dat dit criterium in de loop van de tijd zou leiden tot verminderde identificatie van etnische minderheden en dat andere criteria voor specifieke doeleinden eveneens relevant zijn; expliciet werd in dit verband gewezen op het belang van het thuistaal-criterium voor onderwijsbeleid.

Roelandt e.a. (1991) hebben voor het eerst vergelijkende cijfers gepresenteerd over de samenstelling van de Nederlandse bevolking op grond van het nationaliteitscriterium en het (gecombineerde) geboortelandcriterium. Deze cijfers zijn weergegeven in Tabel 1.

Vergeleken met het nationaliteitscriterium leidt het gecombineerde geboortelandcriterium tot een opmerkelijke daling en stijging in respectievelijk het aantal autochtone en allochtone inwoners van Nederland. Voor andere dan de in Tabel 2 genoemde groepen kunnen

Tabel 1
Bevolking van Nederland naar verschillende identificatiecriteria per 1 januari 1990

Groepen	Nationaliteit	Geb.land persoon (GL-P)	Geb.land vader (GL-V)	Geb.land moeder (GL-M)	Combinatie- criterium (GL-PVM)
Nederlanders	14 250 656	13 735 771	13 361 591	13 228 155	12 667 804
Grieken	4 456	5 236	7 535	5 455	9 200
Italianen	16 745	14 134	27 185	16 114	31 403
V/h Joegoslaven	12 824	14 475	19 275	20 594	24 232
Portugezen	8 040	7 885	10 181	9 582	11 542
Spanjaarden	17 429	17 560	23 380	21 729	28 724
Turken	191 455	141 250	202 897	199 396	205 898
Antill./Arubanen	0	56 063	49 613	52 510	81 079
Surinamers	14 609	157 054	205 010	205 799	236 995
Kaapverdianen	2 341	7 957	11 956	11 848	12 254
Marokkanen	147 975	115 488	164 058	159 657	167 810
Tunesiërs	2 441	2 647	4 040	2 944	4 606
Chinezen	6 163	21 319	33 551	30 988	35 899
Viëtnamezen	5 194	7 170	7 901	8 110	8 735
Overige allocht.	212 246	598 565	764 401	919 693	1 366 393
Totaal	14 892 574	14 892 574	14 892 574	14 892 574	14 892 574
Totaal excl. Ned.	641 918	1 166 803	1 530 983	1 664 419	2 224 770

(bron: Roelandt, Roijen en Veenman, 1991)

Tabel 2

Aantallen leerlingen volgens de niet-talige identificatiecriteria; NAT = nationaliteit leerling, GL-P = geboorteland persoon/leerling, GL-M = geboorteland moeder, GL-V = geboorteland vader, GL-PMV = combinatie-criterium

	NAT	GL-P	GL-M	GL-V	GL-PMV	Zelftoerekening
Marokkanen	339/404 84%	121/404 30%	381/416 92%	387/402 92%	404/414 98%	242/308 79%
Turken	150/176 85%	38/176 22%	168/180 93%	174/177 98%	178/181 98%	117/149 79%
Surinamers	131/134 10%	14/142 10%	111/138 80%	108/129 84%	132/139 95%	31/108 29%
Antillianen	(0/36) 0%	34/55 62%	46/55 84%	38/47 81%	54/55 98%	20/44 45%
Molukkers	2/40 5%	2/44 5%	20/43 47%	19/39 49%	27/38 71%	10/37 27%

(bron: Broeder, Extra, Habraken, Van Hout en Keurentjes, 1993)

slechts globale schattingen worden gegeven en zijn de criteria voor deze schattingen onduidelijk. Roelandt e.a. (1991, p.31) geven schattingen uit 1987/1988 voor Molukkers (35.000), vluchtelingen (18.000), asielzoekers (8.350) en zigeuners (3.700). Recente schattingen (1992) over het aantal illegale inwoners variëren tussen 30.000 (Raad van Kerken) en 150.000 (Ministerie van Justitie).

2 Taaldiversiteit van allochtone leerlingen

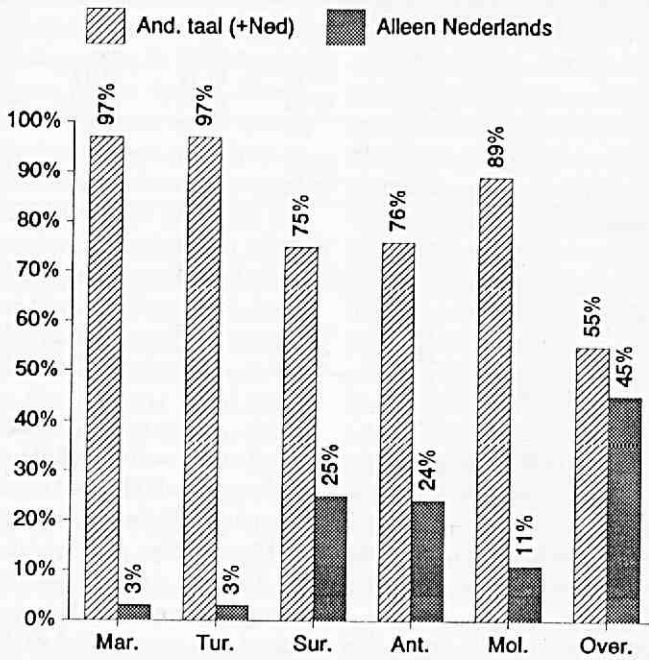
Het aantal allochtone leerlingen op Nederlandse scholen vertoont een gestage groei. In veel gevallen gaat het om kinderen die thuis in het proces van primaire socialisatie een allochtone taal leren en gebruiken en die met het Nederlands als tweede taal in aanraking komen in contacten met Nederlandstalige leeftijdgenoten en via school. Gegevens over aard en mate van tweetaligheid van allochtone leerlingen wijzen op grote diversiteit, zowel binnen als tussen verschillende etnische groepen. In deze paragraaf ligt het accent op recente cross-culturele onderzoeksgegevens over gerapporteerd en geobserveerd taalgedrag van allochtone basisscholieren, respectievelijk verkregen uit lokaal taalpeilingsonderzoek en meervoudige taalvaardigheidstoetsen.

Gerapporteerd taalgedrag

Ofschoon thuistaalgebruik eerder genoemd is als criterium voor etnische identiteit en onder-

wijsbeleid, is dit criterium in Nederland nooit op grote schaal toegepast (vgl. daarentegen Statistiska Centralbyran, 1992 voor landelijke gegevens over het thuistaal criterium in Zweden). Broeder e.a. (1993) hebben, met gebruikmaking van internationale ervaringen ter zake, een taalpeilingsonderzoek uitgevoerd naar de bruikbaarheid van het thuistaal criterium in schoolbevolkingsstatistieken. Het onderzoek werd uitgevoerd op 31 basisscholen in de gemeente Den Bosch, aan de hand van een vragenlijst over thuistaal, taalvaardigheid, taalkeuze, taaldominantie en taalpreferentie die bij alle leerlingen individueel/mondeling werd afgenomen door de betrokken leerkrachten. Tabel 2 bevat allereerst de uitkomsten van het bereik van 6 niet-talige identificatiecriteria voor 5 relatief omvangrijke etnische groepen (niet alle criteria konden worden vastgesteld voor alle leerlingen).

Zoals verwacht heeft het gecombineerde geboortelandcriterium het grootste potentieel voor etnische identificatie. Het nationaliteitscriterium leidt tot lage of zelfs ontbrekende waarden voor Surinaamse, Molukse en Antilliaanse kinderen. Interessante bevindingen zijn de hoge GL-P-waarde voor Antilliaanse kinderen (zie ook Tabel 1), de relatief lage GL-PMV-waarde voor Molukse kinderen en de grote verschillen in zelftoerekeningswaarden. Molukse kinderen, die in de gemeente Den Bosch relatief sterk vertegenwoordigd zijn, vormen een kritische toetssteen voor elke poging tot etnische identificatie. Volgens de GL-M- en GL-V-waarden in Tabel 2 behoren zij



(bron: Broeder, Extra, Habraken, Van Hout en Keurentjes, 1993)

Figuur 1. Thuisstaalgebruik van leerlingen in vijf etnische groepen

het duidelijkst tot derde-generatie-groepen. Figuur 1 bevat de uitkomsten voor thuisstaalgebruik in de onderscheiden etnische groepen op basis van de vraag of naast of in plaats van Nederlands thuis nog een andere taal wordt gebruikt. Voor Molukse leerlingen laat Figuur 1 een hogere waarde zien op het thuisstaal criterium (89%) dan Tabel 2 laat zien op het gecombineerde geboortelandcriterium (71%).

Een belangrijke eigenschap van taalpeilingsgegevens is dat dergelijke gegevens vaak gebaseerd zijn op gerapporteerd in plaats van geobserveerd taalgedrag. Valideringsonderzoek bij een deelverzameling van Turkse en Marokkaanse kinderen in Den Bosch, gebaseerd op tweetalige woordenschattoetsen, wijst echter op een hoge betrouwbaarheid en consistentie van het gerapporteerde taalgedrag (vgl. Broeder, Extra, Habraken, Van Hout en Keurentjes 1993, pp.63-89).

Geobserveerde taalvaardigheid

De feitelijke taalvaardigheid van allochtone kinderen, in het bijzonder Turkse, Marokkaanse en Antilliaanse kinderen, is op uitge-

breidere schaal bestudeerd door Narain en Verhoeven (1993) en Aarts, De Ruiter en Verhoeven (1993). Narain en Verhoeven onderzochten de tweetalige ontwikkeling van Turkse, Marokkaanse en Antilliaanse basisscholieren in respectievelijk het Turks, Marokkaans-Arabisch, Papiamento (T1) en Nederlands (T2) bij telkens twee cohortgroepen: in cohort 1 werd de tweetaligheid bepaald aan het begin en eind van groep 1 en aan het eind van groep 2, in cohort 2 aan het begin en eind van groep 2 en aan het eind van groep 3. Beide cohorten samen bieden een breed perspectief op de ontwikkeling van tweetaligheid in de leeftijd van 4-8 jaar. Tabel 3 bevat gegevens over tweetaligheid aan het begin van groep 1 (bij 63 Turkse, 44 Marokkaanse en 66 Antilliaanse kinderen) en aan het eind van groep 3 (bij 24 Turkse, 28 Marokkaanse en 19 Antilliaanse kinderen) op een zestal taken:

- * klankmanipulatie (KM): perceptie en productie van minimaal verschillende woordenparen;

Tabel 3

Gemiddelde scores per groep, taak en taal (T1-T2)

Taken	KM	CB	PW	RW	ZI	TB
Talen	T1-T2	T1-T2	T1-T2	T1-T2	T1-T2	T1-T2
Max. score	25-25	65-65	40-40	60-60	40-40	20-20
Turkse leerlingen						
Groep 1	19-15	30-22	15-02	28-11	16-04	08-01
Groep 3	24-22	58-54	23-16	49-44	32-24	18-14
Marokkaanse leerlingen						
Groep 1	15-14	30-29	12-08	21-19	15-11	07-05
Groep 3	25-25	57-50	32-25	45-47	37-29	18-15
Antilliaanse leerlingen						
Groep 1	18-15	30-29	10-08	28-26	15-14	07-05
Groep 3	24-23	52-57	13-22	44-52	26-32	17-18

(afgeleid uit Narain en Verhoeven, 1993)

- * cognitieve begrippen (CB): begrip van verwijzing naar kleur, vorm, hoeveelheid, ruimte en tijd;
- * produktieve woordenschat (PW): produktie van zelfstandige naamwoorden en werkwoorden;
- * receptieve woordenschat (RW): begrip van zelfstandige naamwoorden en werkwoorden;
- * zinsimitatie (ZI): reproductie van woord- en zinsvormkenmerken in lopende zinnen;
- * tekstbegrip (TB): begrip van expliciete en impliciete informatie in verhalen.

Vooraf de produktieve woordenschattaak stelt alle groepen in zowel T1 als T2 voor een grote opgave. De Turkse kinderen zijn en blijven het meest dominant in T1 op alle taken op beide meetmomenten, de Antilliaanse kinderen zijn het meest gebalanceerd tweetalig met een relatief sterke groei in de beheersing van het Nederlands en de Marokkaanse kinderen nemen een tussenpositie in. De interpretatie van dergelijke tweetalige toetscores

wordt overigens bemoeilijkt, omdat in linguïstisch opzicht altijd beperkingen zijn gesteld aan de equivalentie in taakstelling.

Meervoudige data over de beheersing van het Turks en Arabisch van Turkse en Marokkaanse kinderen aan het eind van de basisschool zijn verzameld door Aarts e.a. (1993). Zij vergeleken de taalvaardigheid van 263 Turkse en 222 Marokkaanse kinderen in Nederland met die van referentiegroepen van 276 Turkse en 242 Marokkaanse kinderen in Turkije en Marokko. De gemiddelde leeftijd van de vier groepen kinderen was respectievelijk 12.8, 12.10, 10.4 en 12.2 jaar. Niet alle kinderen namen deel aan alle taken. De voornaamste uitkomsten van het onderzoek zijn weergegeven in Tabel 4.

Het score-profiel op de verschillende taken laat opnieuw het belang van meervoudige bepaling van deelvaardigheden zien. De Turkse kinderen vertonen een hoog taalvaardigheidsniveau op de meeste taken en een opmerkelijke gelijkens tussen de scores in Nederland en

Tabel 4

Gemiddelde correctscores in % per taak en groep

Taken	N items	Turkse kinderen		Marokkaanse kinderen	
		in NL	in T	in NL	in M
<i>Mondelinge taken</i>					
receptieve woordenschat	31	77	85	60	91
instructie-begrip	20	86	--	52	--
<i>Schriftelijke taken</i>					
techn. leesvaardigheid	35	96	96	79	95
spelling	35	57	76	30	64
zinsoordelen	31	70	75	--	--
receptieve woordenschat	36	66	79	34	77
leesbegrip	19	59	53	50	91

(afgeleid uit Aarts, De Ruiter en Verhoeven, 1993)

Turkije. De Marokkaanse kinderen laten een veel gedifferentieerder patroon zien, zowel binnen als tussen de groepen in Nederland en Marokko. De lagere scores van de Marokkaanse kinderen in Nederland op de meeste schriftelijke taken vloeien voort uit de grote afstand tussen thuistaalconventies en standaardtaalconventies in het land van herkomst. Een dergelijke afstand doet zich niet voor bij de Turkse kinderen. Niettemin behalen de Marokkaanse kinderen in Nederland betere resultaten op deze gevarieerde taakstelling dan in eerdere, op deze globale en beperkte studies over de beheersing van het Arabisch naar voren kwam (vgl. Driessen, 1990; Van de Wetering, 1990).

3 Onderwijs in eigen taal

Onderwijs in eigen taal (voortaan OET) voor allochtone leerlingen kent in de Nederlandse verhoudingen een unieke invoeringsgeschiedenis (zie Lucassen & Köbben, 1992 en Demirbas, 1990 voor een historisch overzicht en Van Dijk & Lodeweges, 1992 voor een goed gedocumenteerd overzicht van leermiddelen). Voor grote groepen basisscholieren werd in 1974 een vak- en vormingsgebied ingevoerd zonder voorbereiding, begeleiding, leerplan en toezicht, zelfs zonder wettelijke basis.

Om verschillende redenen vormde en vormt OET een complexe opgave van overheidsbeleid. Allereerst is deze opgave, gelet op de multiculturele en multilinguale samenstelling van veel scholen, niet beperkt tot de inrichting van

tweetalig onderwijs, maar strekt deze opgave zich uit tot de inrichting van veeltalig onderwijs. Ervaringen met en onderzoeksgegevens over onderwijs in een exclusief tweetalige context zijn daarom slechts in beperkte mate overdraagbaar. Daarnaast bestaan er, zoals eerder besproken, grote verschillen in aard en mate van tweetaligheid van allochtone kinderen, zowel binnen als tussen verschillende etnische groepen. In intergenerationeel perspectief nemen deze verschillen bovendien toe, met als tendens een verschuiving van taaldominantiepatronen in de richting van het Nederlands. Verder is de inbedding van OET voor zeer verschillende doelgroepen in de rest van het curriculum een moeilijke opgave. Op dit moment is er in Nederland sprake van een tweesporenbeleid waarin OET voor sommige groepen na(ast) en voor andere groepen in plaats van andere onderdelen van het curriculum wordt gegeven. En ten slotte moet de vraag naar haalbaarheid en doelmatigheid beantwoord worden bij een relatief geringe onderwijsvraag van relatief geringe dan wel sterk gespreide groepen.

Terwijl er in Nederland in hoge mate consensus bestaat over de noodzaak van investeren in onderwijs Nederlands als tweede taal voor allochtone leerlingen, is een dergelijke consensus inzake OET geheel afwezig (vgl. ook Lucassen & Köbben, 1992). Beleidsambtenaren, schooldirecteuren en Nederlandstalige groepsleerkrachten leggen vaak accent op het belang van tweede-taalverwerving en combineren deze attitude niet zelden met een terughoudende dan wel negatieve opstelling ten op-

Tabel 5
OET-deelname op Nederlandse basisscholen in 1990 en 1991

Herkomstland	1990			1991		
	N totaal	NOET	%	N totaal	NOET	%
Turkije	38.294	31.328	82	40.187	32.297	80
Marokko	38.867	27.506	71	40.728	28.266	69
Spanje	2.721	914	34	2.614	965	37
Griekenland	815	318	39	887	241	27
Italië	2.529	262	10	2.469	274	11
voorm. Joegoslavië	2.989	807	27	3.046	554	18
Portugal	1.506	508	34	1.355	615	45
Tunesië	671	69	10	854	209	24
Molukse eilanden	4.755	1.726	36	4.613	1.656	36
Kaapverdische eil.	2.462	1.031	42	2.817	1.128	40
Andere landen	23.865	0	0	26.263	0	0
Totaal	119.474	64.469	54	125.833	66.205	53

(bron: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen)

Tabel 6

OET-deelname in leerjaren 1-5 van Nederlandse scholen voor voortgezet onderwijs, schooljaar 1991/1992

Talen	jaar 1	jaar 2	jaar 3	jaar 4	jaar 5	totaal
Arabisch	1.545	1.133	889	394	5	3.966
Turks	1.274	949	757	394	4	3.378
Aramees	5	14		1		20
Farsi	9	6				15
Viëtnamees	2	3				5
Italiaans	1	2		1	1	5
Spaans	20	11	11	5		47
Portugees	89	85	92	42	21	329
Servo-Croatisch	22	7	7	5	4	45
Moluks-Maleis	44	31	39	35	4	153
	3.011	2.241	1.795	877	39	7.963

(bron: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen)

zichte van OET. Anderzijds maken ouders van allochtone leerlingen, minderhedenorganisaties en OET-docenten zich vaak sterk voor een plaats van OET op school (vgl. Van de Wetering, 1990; De Jong, Mol & Oirbans, 1988; Inspectie van het Onderwijs, 1987). De hierbij optredende top-down versus bottom-up krachtsverhoudingen doen zich niet alleen in de Nederlandse context voor.

Ondanks de geringe institutionele ondersteuning van OET is de deelname van vooral Turkse en Marokkaanse leerlingen aan dit onderwijs hoog. Tabel 5 biedt een beeld van de landelijke deelname aan OET op Nederlandse basisscholen in 1990 en 1991 voor verschillende herkomstlanden.

Tot nu toe zijn geen landelijk vergelijkende studies beschikbaar over deze verschillen in deelname. Het gedifferentieerde beeld zal echter vooral bepaald worden door verschillen in attitude en/of spreiding van specifieke groepen. Tabel 6 biedt soortgelijke gegevens over de eerste vijf leerjaren van Nederlandse scholen voor voortgezet onderwijs in 1991/1992. De lagere deelname in hogere leerjaren wordt hierbij deels bepaald door de recente invoering van OET als keuzevak in het voortgezet onderwijs.

De ontwikkelingen rond OET kunnen slechts worden begrepen tegen de achtergrond van de wordingsgeschiedenis van het minderhedenbeleid in Nederland in termen van achterstandenbeleid. Het beleid heeft zich in de afgelopen jaren zozeer op sociaal-economische achterstand gericht dat het zicht op etnisch-cultureel verschil is weggenomen. In het verleden daarvan is verschil vaak met achterstand gelijkgesteld. Het achterstandsperspec-

tief heeft ook het onderwijsbeleid inzake allochtone leerlingen sinds het begin van de jaren zeventig gedomineerd. Scholen met veel kinderen uit gezinnen met een lage sociaal-economische positie kregen additionele middelen om achterstanden te bestrijden. Omdat allochtone kinderen vaak afkomstig zijn uit gezinnen met een lagere sociaal-economische positie dan autochtone kinderen, werd dit achterstandsperspectief nog versterkt. OET vormt echter bij uitstek een thema van overheidsbeleid dat niet moet worden gewrongen in het keurslijf van achterstandenbestrijding of moet worden gezien vanuit het 'ontbreken' van 'negatieve' effecten op 'regulier' onderwijs. Er is een optiek mogelijk waarin allochtone talent niet worden gezien als bronnen van problemen en deficiënties, maar als bronnen van te ontwikkelen kennis en vaardigheden. Het laatste vertrekpunt vraagt veeleer om een cultuurbeleid dan om een achterstandenbeleid.

De samenvatting van minderhedenbeleid en achterstandenbeleid in Nederland is geen universeel verschijnsel (vgl. Clyne, 1991 over LOTE = *languages other than English* in Australië en de *Home Language Reform*, 1976 in Zweden als voorbeelden van cultuurbeleid inzake OET). In Zweden bestaat er een wettelijke verplichting voor directies van basisscholen om jaarlijks de volgende activiteiten te ontplooiën:

- * het inventariseren van andere thuistalen dan Zweeds bij alle leerlingen op school;
- * het informeren van ouders van niet-Zweedstalige leerlingen - in het Zweeds en in de voornaamste lokale minderheidstalen - over het belang en de mogelijkheid van OET;

- * het peilen van de behoefte bij deze ouders aan OET voor hun kinderen;
- * het aanbieden van OET bij een ondergrens van 5 leerlingen per taal per gemeente (deze ondergrens noopt scholen tot samenwerking bij een geringe vraag).

Op het nakomen van deze wettelijke verplichtingen bestaat toezicht van de onderwijsinspectie. Dat neemt overigens niet weg dat deze regelgeving in Zweden tal van uitvoeringsproblemen laat zien (vgl. Boyd, 1993; Extra, Meijnen & Pel-Tydemann, 1992). Deze uitvoeringsproblemen hangen vooral samen met een toenemende decentralisatie van onderwijsbeleid, met compensatorisch/transitioneel bepaalde attitudes inzake OET, met onvoldoende opgeleide of beschikbare OET-docenten, en met het nagenoeg ontbreken van eindtermen en evaluaties van OET.

In het rapport *Ceders in de tuin* van de Commissie Allochtone Leerlingen in het Onderwijs (1992) wordt eveneens gepleit voor een benadering van OET vanuit een cultuurperspectief in plaats van een achterstandsperspectief. Het gekozen perspectief heeft verschillende gevolgen voor de doelgroepen, doelstellingen, doeltalen en evaluatie van OET (zie Figuur 2).

Wat de *doelgroepen* van OET betreft, is de bekostiging in Nederland op dit moment in drie opzichten aan beperkingen onderhevig: de doelgroepen zijn uitputtend beschreven in termen van een historisch bepaalde en beperkte lijst herkomstlanden, de nadruk ligt op een tijdelijke voorziening voor kinderen van de eerste of tweede generatie, en achterstand is een belangrijk criterium voor recht op OET (Chinese

kinderen hebben dit recht bijvoorbeeld tot nu toe niet, omdat niet is aangetoond dat Chinese kinderen een met andere groepen vergelijkbare achterstand hebben). In *Ceders in de tuin* wordt voorgesteld om het generatiecriterium en het sociale-statuscriterium te laten vervallen en te vervangen door het thuistaalcriterium. OET zou gebaseerd moeten zijn op een leerrecht voor allochtone kinderen bij wie thuis naast of in plaats van Nederlands een allochtone taal in levend gebruik is in contact met minstens één van de ouders, alsmede op een aanbodplicht voor gemeenten/scholen bij een flexibel te bepalen omvang van de vraag en bij beschikbaarheid van gekwalificeerde docenten. Wanneer het onderwijs wordt aangeboden, zouden voorts leerlingen die thuis Nederlands spreken aanvullende toegang hebben tot dit onderwijs.

De *doelstellingen* van OET zijn in Nederland steeds primair geformuleerd in termen van afhankelijkheid: OET moet vooral bijdragen aan het overbruggen van de kloof tussen thuis- en schoolmilieu en aan het bevorderen van het leren van Nederlands en/of schoolsucces. Opvallend is het geringe aantal pleidooien voor autonome doelstellingen in termen van bijdragen aan eerste-taalverwerving. Doelstellingen in termen van beheersing van het Turks en Arabisch in het basis- en voortgezet onderwijs zijn voorgesteld door Diephuis, Galjee, Hajer, Meestringa en Mulder (1992) en Diephuis, Hajer, Meestringa en Mulder (1993). Het is een opmerkelijk gegeven dat dergelijke autonome doelstellingen voor het voortgezet onderwijs veel eerder en breder zijn geaccepteerd (vgl. de gedetailleerde eindtermen voor onderwijs

	OET vanuit achterstandsperspectief	OET vanuit cultuurperspectief
Doelgroepen	Tijdelijke voorziening voor kinderen uit gezinnen met een lage SES (eerste/tweede generatie)	Structurele voorziening voor kinderen met een allochtone thuistaal (onafhankelijk van generatie en SES), eventueel ook voor andere kinderen
Doelstellingen	Primair afhankelijk: bijdrage aan overbruggen kloof thuis/schoolmilieu; bijdrage aan tweede-taalverwerving/schoolsucces	Primair autonoom: bijdrage aan eerste-taalverwerving
Doeltaal	Thuistaal	Standaardtaal of Thuistaal (keuzerecht)
Evaluatie	OET moet bijdragen aan schoolsucces in andere vakken	Vorderingen door OET zijn schoolsucces

Figuur 2. OET vanuit achterstandsperspectief vs. cultuurperspectief

Turks en Arabisch in het LBO en MAVO, zoals geformuleerd door de betrokken landelijke examencommissie in *Uitleg*, 1990). Ook in *Ceders in de tuin* worden primair autonome in plaats van afhankelijke doelstellingen bepleit, zowel voor het basisonderwijs als voor het voortgezet onderwijs.

De keuze van de beoogde *doeltalen* heeft voornamelijk geleid tot een problematisering van OET in gevallen waarin de thuistaal sterk afwijkt van de standaardtaal van het land van herkomst; dit geldt in het bijzonder voor OET aan Marokkaanse kinderen met een Berbervariëteit als thuistaal. Veel Marokkaanse ouders blijken op culturele gronden groot belang te hechten aan onderwijs Arabisch voor hun kinderen. In gevallen van grote divergentie tussen thuistaal en standaardtaal wordt in *Ceders in de tuin* een keuzerecht toegekend (zij het opnieuw onder voorwaarden) aan ouders/leerlingen vanuit een optiek van culturele zelf-oriëntatie. Een keuze voor de thuistaal in plaats van de standaardtaal uit het land van herkomst wordt op dit moment in het basisonderwijs overigens al mogelijk gemaakt, bijvoorbeeld voor Molukse kinderen (Moluks-Maleis) en voor Syrisch-orthodoxe kinderen uit Turkije (Aramees).

Ten slotte vertoont *evaluatie*-onderzoek inzake OET in Nederland een opmerkelijke voorkeur voor de vraag naar effecten van OET op tweede-taalverwerving en/of schoolsucces in plaats van effecten van OET op eerste-taalverwerving. Vorderingen in de eerste taal worden vanuit genoemde voorkeur ook zelden als schoolsucces opgevat. In *Ceders in de tuin* worden vorderingen door OET nadrukkelijk opgevat als te beoordelen onderwijsprestaties. Empirische studies naar het effect van OET op eerste-taalvaardigheid zijn tot nu toe nauwelijks ondernomen. Aarts e.a. (1993) laten positieve effecten van onderwijs Turks zien op de beheersing van het Turks door Turkse basisscholieren, terwijl dergelijke effecten van onderwijs Arabisch veel minder optreden voor Marokkaanse leerlingen (vgl. Driessen, 1990 voor soortgelijke resultaten).

In zijn Beleidsreactie op *Ceders in de tuin* heeft oud-staatssecretaris Wallage (1993) de gekozen toonzetting inzake OET onderschreven, maar om organisatorische en financiële redenen de uitbreiding van doelgroepen beperkt tot

Chinese, Antilliaanse en Surinaamse leerlingen. Ondanks deze handreiking in de richting van cultureel bepaalde motieven wordt daarmee opnieuw gekozen voor een (uitgebreide) opsomming van doelgroepen in plaats van voor principieel bepaalde criteria.

Eerder is gewezen op top-down versus bottom-up krachtsverhoudingen inzake OET. Ofschoon uit diverse studies blijkt dat veel allochtone ouders en leerlingen grote waarde hechten aan hun eigen taal en aan OET, is een gangbare opvatting onder veel Nederlanders dat allochtone gezinnen hun eigen taal zouden moeten opgeven ten gunste van Nederlands en dat allochtone leerlingen alle energie zouden moeten steken in het leren van Nederlands in plaats van het verspillen van tijd aan OET. Meertaligheid wordt in deze opvatting als nadeel en achterstand gezien, niet als een bron van kennis en verrijking. Het is een intrigerende vraag waar deze opvatting vandaan komt.

Een verklaring kan mede gezocht worden in de houding van veel Nederlanders in en buiten Nederland ten opzichte van hun eigen taal en cultuur. In een studie, getiteld *Het Nederlandse Onbehagen*, heeft Pleij (1991) erop gewezen dat Nederlanders tegenover buitenlanders vaak geringschattend doen over hun eigen taal en cultuur en dat een belangrijk kenmerk van de Nederlandse identiteit lijkt te bestaan uit het ontkennen van deze identiteit. Een uitvergroting van deze attitude kan worden aangetroffen in de houding van geëmigreerde Nederlanders ten opzichte van hun eigen taal en cultuur. Bevolkingsstatistieken over thuistaalgebruik in de Verenigde Staten, Canada en Australië tonen aan dat vooral Nederlandse emigranten in elk van deze landen hun thuistaal vaak binnen één generatie opgeven. De eigen taal wordt door veel Nederlandse emigranten in tegenstelling tot een aantal andere groepen niet opgevat als kernwaarde van culturele identiteit (vgl. Clyne, 1991; Smoliz, 1980, 1992).

Het is geen waagstuk om te veronderstellen dat de geconstateerde houding van Nederlanders in en buiten Nederland ten opzichte van hun eigen taal en cultuur zich kan weerspiegelen in een soortgelijk verwachtingspatroon wanneer het gaat om de talen en culturen van etnische minderheidsgroepen in Nederland.

Literatuur

- Aarts, R., Ruiter, J. de, & Verhoeven, L. (1993). *Tweetaligheid en schoolsucces. Relevantie en opbrengst van etnische groepstalen in het basisonderwijs*. Studies in Meertaligheid 4. Tilburg: Tilburg University Press.
- Boyd, S. (1993). Immigrant minority languages and education in Sweden. In G. Extra & L. Verhoeven (Eds.), *Immigrant languages in Europe* (pp. 273-283). Clevedon: Multilingual Matters.
- Broeder, P., Extra, G., Habraken, M., Hout, R. van, & Keurentjes, H. (1993). *Taalgebruik als indicator van etniciteit. Een studie naar identificatie van allochtone leerlingen*. Studies in Meertaligheid 3. Tilburg: Tilburg University Press.
- Clyne, M. (1991). *Community languages. The Australian experience*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Commissie Allochtone Leerlingen in het Onderwijs (1992). *Ceders in de tuin. Naar een nieuwe opzet van het onderwijsbeleid voor allochtone leerlingen*. Den Haag: Staatsuitgeverij.
- Dales, I. (1990). *Definitieve regeringsreactie op WRR-advies 'Allochtonenbeleid'*. Den Haag: Ministerie van Binnenlandse Zaken.
- Dales, I. (1992). *Registratie en rapportage minderhedenbeleid*. Den Haag: Staatsuitgeverij.
- Demirbas, N. (1990). *OETC-beleid. Theorie en praktijk*. Utrecht: NCB.
- Diephuis, R., Galjee, W., Hajer, M., Meestringa, Th., & Mulder, H. (1992). *Kerndoelen Turks in het basisonderwijs en de eerste fase van het voortgezet onderwijs*. Enschede: SLO.
- Diephuis, R., Hajer, M., Meestringa, Th., & Mulder, H. (1993). *Kerndoelen Arabisch in het basisonderwijs en de eerste fase van het voortgezet onderwijs*. Enschede: SLO.
- Dijk, N. van, & Lodeweges, J. (1992). *Leermiddelen onderwijs in eigen taal (en cultuur). Basisonderwijs en voortgezet onderwijs*. Enschede: NICL.
- Driessen, G. (1990). *De onderwijspositie van allochtone leerlingen. De rol van sociaal-economische en etnisch-culturele factoren met speciale aandacht voor het OETC*. Nijmegen: ITS.
- Extra, G., Meijnen, W., & Pel-Tydemans, C. (1992). Contextveranderingen in het onderwijs aan allochtone leerlingen in Zweden. In Commissie Allochtone Leerlingen in het Onderwijs, *Ceders in de tuin*, Deel 2. (Hoofdstuk 10a, pp.1-13). Den Haag: Staatsuitgeverij.
- Extra, G., & Verhoeven, L. (Eds.) (1993a). *Community languages in the Netherlands*. Amsterdam: Swets, & Zeitlinger.
- Extra, G., & Verhoeven, L. (Eds.) (1993b). *Immigrant languages in Europe*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Fernandes Mendes, H. (1991). *Concept-nota registratie en rapportage minderhedenbeleid*. Den Haag: Staatsuitgeverij.
- Fishman, J. (1966). *Language loyalty in the United States*. The Hague: Mouton.
- Fishman, J. (1985). *The rise and fall of the ethnic revival*. Berlin: Mouton.
- Home Language Reform* (1976). Norrköping: Statens Invandrarverk.
- Inspectie van het Onderwijs (1987). *Onderwijs in eigen taal en cultuur in het voortgezet onderwijs*. Inspectierapport 15. Den Haag: Staatsuitgeverij.
- Jong, M. de, Mol, A., & Oirbans, P. (1988). *Zoveel talen zoveel zinnen. De behoefte aan lessen eigen taal in het voortgezet onderwijs*. Rotterdam: Erasmus Universiteit, Vakgroep Onderwijssociologie.
- Lucassen, L., & Köbben, A. (1992). *Het partiële gelijk. Controverses over het onderwijs in de eigen taal en cultuur en de rol daarbij van beleid en wetenschap (1951-1991)*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Ministerie van Binnenlandse Zaken. (1983). *Minderhedennota*. Den Haag: Staatsuitgeverij.
- Muus, P. (1992). *Migration, minorities and policies in the Netherlands. Recent trends and developments. Report for the OECD*. Amsterdam: Amsterdam University, Department of Human Geography.
- Narain, G., & Verhoeven, L. (1993). *Ontwikkeling van tweetaligheid bij allochtone kleuters*. Tilburg: KUB.
- Pleij, H. (1991). *Het Nederlandse onbehagen*. Amsterdam: Prometheus.
- Roelandt, Th., Roijen, J., & Veenman, J. (1991). *Minderheden in Nederland. Statistisch Vademecum 1991*. Den Haag: Staatsuitgeverij.
- Roelandt, Th., Roijen, J., & Veenman, J. (1992). *Minderheden in Nederland. Statistisch Vademecum 1991*. Den Haag: Staatsuitgeverij.
- Smolicz, J. (1980). Language as a core value of culture. *Journal of Applied Linguistics*, 11 (1), 1-13.

- Smolicz, J. (1992). Minority languages as core values of ethnic cultures. A study of maintenance and erosion of Polish, Welsh, and Chinese languages in Australia. In W. Fase, K. Jaspaert & S. Kroon (Eds.), *Maintenance and loss of minority languages*. (pp. 277-305). Amsterdam: Benjamin.
- Statistiska Centralbyran (1992). *Hemspråk och hemspråksundervisning. Grundskolan och gymnasieskolan 1991/1992*. Stockholm: SCB.
- Uitleg (1990). *Invoering Arabische taal en Turkse taal in LBO en MAVO*. Regelingen Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, nr. 18C, 25 juli 1990, 101-103.
- Veltman, C. (1983). *Language shift in the United States*. Berlin: Mouton.
- Vries, J. de, & Vallee, F. (1980). *Language use in Canada*. Ottawa: Canadian Statistics.
- Wallage, J. (1993). *Beleidsreactie bij het advies "Ceders in de tuin". Naar meer schoolsucces voor allochtone en autochtone leerlingen*. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen.
- Wetering, S. van de (1990). *Het onderwijs in eigen taal en cultuur aan Marokkaanse kinderen in Nederland*. Academisch proefschrift, Universiteit Utrecht.
- WRR (Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid) (1989). *Allochtonenbeleid*. WRR Rapport 36. Den Haag: Staatsuitgeverij.

Manuscript aanvaard 04-10-1993

Auteur

G. Extra is hoogleraar Taal en Minderheden aan de KUB Tilburg

Adres: Katholieke Universiteit Brabant, Faculteit der Letteren, Postbus 90153, 5000 LE Tilburg

Abstract

Ethnic minorities, language diversity and home language instruction

G. Extra. *Pedagogische Studiën*, 1994, 71, 35-46.

The focus of this paper is on the socio-cultural, linguistic and educational context of ethnic minority children and their language varieties in the Netherlands. First, different criteria for the definition and identification of ethnic minority groups are discussed, i.e., nationality, birth country, ethnic origin, and home language use. Next, empirical evidence on language diversity of ethnic minority children is presented, based on reported language use and observed language proficiency. Finally, different approaches to home language instruction are discussed in terms of their causes and effects.

Naar een meer realistische benadering van het Onderwijs in Eigen Taal?

G. Driessen*, ITS, Nijmegen

Samenvatting

In een recentelijk door de Commissie Allochtone Leerlingen in het Onderwijs uitgebracht advies wordt een fundamentele koerswijziging voorgesteld met betrekking tot het Onderwijs in Eigen Taal (OET). G. Extra geeft hiervan in dit nummer van Pedagogische Studiën een samenvatting. Enkele belangrijke punten betreffen de functiewijziging, van ondersteunend naar autonoom, en verder een ongelimiteerde uitbreiding qua taalgroepen en duur van de voorziening. De hierna volgende bijdrage belicht allereerst enkele problematische aspecten van het OET tot nu toe. Vervolgens worden de geadviseerde wijzigingen gezien vanuit eerdere ervaringen. Geconcludeerd wordt dat in de commissie een bevoegenheid voor talen kennelijk een belangrijker rol speelde dan gevoel voor realiteit. Het artikel besluit met een pleidooi voor een versterking van het 'OET als vreemde taal' in het voortgezet onderwijs en voor alternatieve vormen van eigen-taalonderwijs.

Inleiding

Sinds 1967 worden allochtone kinderen in de gelegenheid gesteld onderwijs te volgen in hun eigen taal (en cultuur) - OET(C)¹. In eerste instantie werd dit georganiseerd op initiatief van de ouders zelf, daarbij ondersteund door ambassades en organisaties van buitenlanders. Na 1970 droeg het Ministerie van Cultuur, Recrea-

tie en Maatschappelijk Werk bij aan de financiering; later, vanaf 1974, nam het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen dit over (Lucassen & Köbben, 1992).

OET kent meerdere varianten. Een deel van het OET wordt door het ministerie gesubsidieerd. In het basisonderwijs betreft dit ten hoogste 5 uur per week, waarvan maximaal 2,5 uur onder schooltijd. In principe bestaat daarnaast de mogelijkheid om gedurende een bepaald deel van de tijd ter ondersteuning van het Nederlandse onderwijs de instructie van de allochtone leerlingen in de eigen taal te verzorgen. In het voortgezet onderwijs is het sinds 1986 mogelijk OET als keuzevak te volgen. Ook in het speciaal onderwijs zijn de kinderen in de gelegenheid om aan OET deel te nemen. Naast deze 'officiële' OET-varianten zijn allochtone ouders of organisaties vrij om zelf OET te organiseren; dit dient dan wel door henzelf te worden gefinancierd en vindt buiten schooltijd plaats. Vele islamitische (vnl. Turkse en Marokkaanse) kinderen volgen (behalve OET ook) Koran-onderwijs; de taal van de Koran is het Klassiek-Arabisch, dat sterk verwant is met het tijdens het OET voor Marokkaanse kinderen te onderwijzen Standaard-Arabisch.

De geschiedenis van deze onderwijsvorm is niet bepaald een succes-story. Al vanaf de start vormt het een omstreden onderwerp, waarbij voor- en tegenstanders elkaar - vaak op emotionele wijze - van hun gelijk proberen te overtuigen. Recentelijk heeft de Commissie Allochtone Leerlingen in het Onderwijs in haar advies "Ceders in de tuin" (1992) voorstellen gedaan voor vrij radicale wijzigingen met betrekking tot het OET. In zijn artikel in dit nummer van Pedagogische Studiën besteedt Extra daar enige aandacht aan. In de onderhavige bijdrage zet ik enkele ervaringen tot-nu-toe nog eens op een rijtje. Van daaruit kijk ik vervolgens naar de toekomst. Het accent ligt daarbij op realisme.

1 Tot op heden

Van meet af aan werd het OET geconfronteerd met allerlei knelpunten; veel daarvan zijn tot op heden niet of onvoldoende opgelost. Hierna zal ik er puntsgewijs een aantal bespreken. De be-

* Met dank aan L. Mulder en P. Jungbluth voor hun commentaar op een eerdere versie van deze bijdrage.

doeling hiervan is geenszins om het OET op de slachtbank te leggen, maar om een analyse te geven van de situatie tot nu toe, om zo tot een realistische benadering van de toekomst, met zijn mogelijkheden en onmogelijkheden, te komen.

1.1 De 'eigen' taal

Een uitermate belangrijke kwestie is die van de 'eigen' taal. Vanaf het begin is door linguïsten benadrukt dat er waardevolle transfer-effecten kunnen optreden van de eigen taal naar het Nederlands; met andere woorden: datgene wat bij de ene taal is geleerd, kan ook van nut zijn voor de andere taal. Verder nog gaan de door de afhankelijkheids- en drempelhypothese (Cummins, 1979) geïnspireerde opvattingen die stellen dat een goede beheersing van de eigen taal een noodzakelijke voorwaarde vormt voor een succesvolle verwerving van de tweede taal, en daarmee voor betere onderwijskansen van de betreffende kinderen (vgl. Extra, Folmer & Van der Heijden, 1992). Essentieel bij dit soort gedachten is wat nu precies wordt verstaan onder de 'eigen' taal (ook wel 'eerste taal', 'moedertaal', 'thuis taal'). Willen de genoemde opvattingen überhaupt van toepassing kunnen zijn (afgezien nog van de vraag of ze correct zijn), dan zal het moeten gaan om de taal die het kind thuis vanaf de eerste levensjaren ook daadwerkelijk spreekt met zijn ouders en broers en zussen. Bij alle aandacht voor de hypothesen van Cummins hebben de adepten daarvan 'verzuimd' te vertellen dat deze voor een zeer groot deel van de betreffende kinderen in het geheel niet op *kunnen* gaan (vgl. Driessen, 1991a). Immers, voor geen van de Marokkaanse kinderen is de onderwezen taal, het Standaard-Arabisch, de eigen taal; dit is namelijk een formele, schriftelijke taal, die weinig of niets van doen heeft met het gesproken Marokkaans-Arabisch of Berber (Otten & De Ruiter, 1993). Iets soortgelijks geldt ook voor de van het Standaard-Turks afwijkende dialecten, en meer nog voor het Koerdisch van de in Turkije onderdrukte Koerden (Boeschoten, Dorleijn & Leezenberg, 1993)². Maar het dilemma van de echte eigen taal (hierna aangeduid met 'moedertaal') is al langer niet meer beperkt tot de afwijkende talen en dialecten in de herkomstlanden. Onderzoek laat zien dat allochtone kinderen generatiegewijs meer en

meer Nederlands (gaan) spreken, met allochtone vriendjes en vriendinnetjes, met broers en zussen en met hun vader en moeder (Driessen, 1993b; Kabdan, 1989; De Ruiter, 1989). Met andere woorden: is het al zo dat de genoemde hypothesen bij voorbaat niet op kunnen gaan voor de meerderheid van de betrokken allochtonen, voor de toekomst geldt dat het deel waarvoor dat eventueel wel het geval is snel in omvang zal afnemen. Uit het door Wagenaar (1993) geëvalueerde tweetalige experiment komt naar voren welke pijnlijke consequenties de vaak aangehangen gedachtenkronkel kan hebben. Het experiment was gericht op Marokkaanse kinderen in groep 1 en 2; een deel van die kinderen had als moedertaal Marokkaans-Arabisch en een andere deel Berber. Gedurende twee schooljaren kregen deze kinderen twee-derde van de tijd les in het Marokkaans-Arabisch en een-derde in het Nederlands. De Berberkinderen deden het op alle aspecten (aanmerkelijk) slechter dan de Marokkaans-Arabisch sprekende kinderen. Bovendien bleek uit een vervolgonderzoek dat de onderwijsloopbaan van veel Berberkinderen mede als gevolg van deelname aan het Arabische onderwijs (forse) schade had opgelopen: ze werden veel vaker naar het speciaal onderwijs verwezen. Op basis van deze resultaten raadt Wagenaar Berbersprekende kinderen dan ook af aan dit type tweetalige modellen deel te nemen³. Deze bevindingen liggen in lijn met die van ander onderzoek (bv. Driessen, 1991b).

1.2 Het tijdstip

Het tijdstip waarop het OET wordt gevolgd kan onder dan wel na schooltijd liggen. In het eerste geval betekent dit dat de leerlingen delen van het 'reguliere' curriculum missen; in ongeveer de helft van de gevallen betreft het de kernvakken Nederlandse taal en rekenen (Driessen, De Bot & Jungbluth, 1989). Dit hoeft niet automatisch tot negatieve effecten te leiden bij het reguliere onderwijs, tenminste indien deze gemiste lessen maar weer op een of andere wijze worden ingehaald. Tesser (1993) signaleert echter dat het niet-inhalen wel negatieve consequenties kan hebben; het blijkt namelijk dat de leerlingen die de lessen niet inhalen beduidend slechtere prestaties halen dan de leerlingen die dat wel doen. Gevolgen van OET onder schooltijd kunnen niet alleen op leerlingniveau

liggen, maar ook op klasniveau. Zo kan het klasgebeuren, bijvoorbeeld uitleg van nieuwe stof, danig verstoord raken als er steeds wisselende groepjes van leerlingen tijdens het onder-richt naar het OET moeten (soms ook nog op een andere school).

Op het buitenschoolse OET bestaat weinig zicht. Onderzoek van Driessen, De Bot en Jungbluth (1989) laat zien dat het voor wat betreft de Turkse en Marokkaanse leerlingen met name gevolgd wordt door leerlingen die korter in Nederland verblijven en waarvan de ouders sterker gericht zijn op de eigen cultuur. Verder zijn het vooral de Zuid Europese taalgroepen (bv. Spanjaarden, Italianen) die buitenschools OET volgen (Inspectie van het Onderwijs, 1988). De ouders uit de laatstgenoemde categorie hebben daar bewust voor gekozen, omdat zij niet willen dat hun kinderen delen van het reguliere curriculum missen; zij vrezen namelijk dat ze daardoor achterstanden oplopen. Niet-gesubsidieerde taalgroepen zoals Chinezen en Surinamers zijn per definitie aangewezen op buitenschools OET. Door groepsleraren wordt wel aangevoerd dat de groep van leerlingen die buitenschools OET volgt minder geconcentreerd is; dit als gevolg van de lange schooltijden (Inspectie KLO, 1982), zeker wanneer buitenschools OET nog wordt gecombineerd met Koranonderwijs dat 10 à 15 uur per week kan vergen (Driessen, 1990; Wagenaar, 1993).

1.3 Personele randvoorwaarden

Om goed onderwijs te kunnen verzorgen is het noodzakelijk dat aan een aantal personele randvoorwaarden wordt voldaan. Zo moeten er op de eerste plaats voldoende leraren beschikbaar zijn, die bovendien de juiste kwalificaties hebben. Uit (inmiddels niet meer up-to-date, maar wellicht toch nog steeds geldig) onderzoek blijkt dat aan deze vereisten lang niet altijd voldaan wordt (Driessen, Jungbluth & Louvenberg, 1988; Inspectie van het Onderwijs, 1988), integendeel: er is al jarenlang een nijpend tekort aan met name Turkse en Marokkaanse leraren. Bovendien valt te verwachten dat dit tekort als gevolg van de recente aanscherping van de bevoegdheidseisen in de toekomst alleen maar zal oplopen (Ersoy, 1993; Hogeboom, 1993). Dit houdt dus in dat lessen niet kunnen worden gegeven omdat er gewoon-

weg geen leraren zijn; daarnaast is het nauwelijks mogelijk vervangers te vinden als een leraar bijvoorbeeld ADV heeft of ziek is. Wat dit laatste betreft blijkt dat OET-leraren - mogelijk door de grote werkdruk - vaak langdurig ziek zijn, waardoor de betreffende leerlingen dus langere tijd van OET verstoken blijven⁴.

Maar er is niet alleen een louter kwantitatief tekort; ook aan de kwaliteiten van de zittende leraren schort het volgens velen. Directies van basisscholen bijvoorbeeld zijn van mening dat met name de Nederlandse-taalbeheersing van OET-leraren problematisch is; hierdoor is het voor het Nederlandse team soms erg moeilijk om zicht te krijgen op datgene wat er tijdens het OET gebeurt en om tot afstemming te komen met het reguliere onderwijs (Driessen, Jungbluth & Louvenberg, 1988; Inspectie van het Onderwijs, 1988)⁵. Aan deze afstemming zitten overigens meerdere aspecten, niet alleen een inhoudelijke, maar ook een pedagogisch-didactische. Met name Turkse en Marokkaanse leraren hanteren soms, zoals dat meer gebruikelijk is in de betreffende herkomstlanden, in Nederland in onmin geraakte opvoedingspraktijken (bv. lijfstraffen) en onderwijskundige principes (bv. een nadruk op imiteren en van buiten leren). Dit kan botsen met datgene wat binnen een school acceptabel gevonden wordt. Een aspect dat voor ouders soms een belangrijke rol speelt, is de politiek-ideologische richting die de betreffende OET-leraar vertegenwoordigt. Als deze niet overeenstemt met de hunne kan dit tot grote spanningen leiden. In de loop van de jaren zijn er verschillende cursussen ontwikkeld voor OET-leraren, onder andere op het gebied van de Nederlandse en eigen taal. In het algemeen zijn deze cursussen echter alleen verplicht voor de jongere garde OET-leraren; aan de wat langer zittende groep leraren - wellicht degenen die het juist het hardste nodig hebben - is vaker in een eerder stadium ontheffing verleend.

1.4 Materiële randvoorwaarden

Behalve aan personele, dient er ook aan bepaalde materiële randvoorwaarden te zijn voldaan wil er goed OET kunnen worden gegeven. Uit verschillende publikaties kan worden afgeleid dat er nogal het een en ander mankeert aan dit type condities. Om te beginnen is het een

groot probleem dat de Nederlandse overheid de doelen die voor OET zouden moeten gelden slechts in uiterst vage en niet-toetsbare be-woordingen weergeeft. Bovendien zijn in de loop van de tijd de accenten steeds anders komen te liggen en zijn er ook compleet nieuwe doelen geformuleerd (Lucassen & Köbben, 1992). Hierbij komt dat er onder de betrokkenen (OET-leraren, ouders, schooldirecteuren) onenigheid bestaat over het belang en de interpretatie van deze doelen. Als gevolg hiervan bevinden OET-leraren zich - als een soort intermediair - vaak in een lastig parket (Jungbluth & Driessen, 1989). Ofschoon men zich serieus kan afvragen of de betreffende leraren zich veel gelegen laten liggen aan de van overheidswege uitgevaardigde doelen - die een aantal van hen nauwelijks zal kunnen lezen - en of ze niet 'gewoon' proberen hun leerlingen zoveel als mogelijk van de eigen taal en cultuur mee te geven (Driessen, 1992d).

De onduidelijkheid voor wat betreft de doelen vindt tevens zijn neerslag in de vertaling daarvan in leerplannen en methoden. De afgelopen jaren zijn door de SLO enige voorstellen voor kerndoelen en leerplannen ontwikkeld (bv. Diephuis, Galjee, Hajer, Meestringa & Mulder, 1992; Diephuis, Hajer, Meestringa & Mulder, 1993; Hajer, 1990; Meestringa, 1990). Opgemerkt moet worden dat deze ontwikkeling een moeizame en langdurige is geweest; bovendien bestond er ook in dit geval onenigheid over de invulling van de doelen (Chergui, 1992). In de uiteindelijke voorstellen ligt het accent op het verwerven van praktische kennis, vaardigheden en inzicht. De kerndoelen zijn geformuleerd in termen van minimum - dus lage - eindtermen, waarbij pragmatisme kennelijk een doorslaggevende rol heeft gespeeld. De vraag is echter in hoeverre deze voorstellen sporen met datgene wat door de overheid wordt nagestreefd.

Een probleem vervolgens betreft de operationalisering van de doelen in lesmethoden en leermiddelen. Daar is namelijk een groot tekort aan; de meeste komen uit het herkomstland of andere Westeuropese landen of ze worden door de OET-leraren zelf ontwikkeld dan wel aangepast. Met name aan voor de Nederlandse situatie geschikte leermiddelen voor het onderdeel 'taal' is een groot gebrek (Driessen, Jungbluth & Louvenberg, 1988; Inspectie van

het Onderwijs, 1988). Dit wil overigens lang niet zeggen dat men met lege handen staat; juist de laatste jaren is er veel op de markt gekomen (voor een periodiek overzicht zie Kloosterman, 1985-1993; zie ook Sönmez, 1992; Abu Saris, 1992). Waar het voornamelijk ook aan ontbreekt is geschikte toetsen waarmee kan worden nagegaan in hoeverre de doelen (welke?) worden bereikt (de poging die Aarssen, De Ruiter & Verhoeven (1992) daartoe hebben ondernomen, kan - hoewel op zich een goede aanzet - niet in alle opzichten als geslaagd worden beschouwd; zie verder paragraaf 1.5). Verder is er een tekort aan eigen lokalen voor OET, en wanneer ze er wel zijn, laat de uitrusting ervan vaak te wensen over.

1.5 Effecten

In voorafgaande passages is her en der al zijdelings aandacht besteed aan effecten van OET; ik wil daar op deze plaats wat dieper op ingaan. In het algemeen onderscheidt men hierbij twee mogelijke categorieën, namelijk effecten op de beheersing van de eigen taal (en cultuur) en effecten op aspecten van het Nederlandse onderwijs. Bij dat laatste staat dan de verwerving van de Nederlandse taal centraal. In Nederland is slechts uiterst spaarzaam onderzoek verricht naar de effectiviteit van OET. In een recente overzichtsstudie komen Van der Grinten en Driessen (1993) tot niet meer dan drie onderzoeken waarbij een directe relatie wordt gelegd tussen OET-deelname en mogelijke effecten daarvan. Het betreft successievelijk de studies van Driessen, De Bot en Jungbluth (1989), Van de Wetering (1990) en Aarssen, De Ruiter en Verhoeven (1992)⁶. In feite kunnen alleen de eerste twee beschouwd worden als evaluaties; bij de derde studie gaat het om de ontwikkeling van toetsen⁷.

In Driessen en Van der Grinten (in druk) wordt gewezen op de bijzonder scheve verhouding tussen financiële input en outputcontrole. Deze auteurs hebben becijferd dat sinds 1970 de Nederlandse overheid bij benadering 1 miljard gulden in het OET heeft gestoken, terwijl haar de evaluatie in termen van leerlingresultaten in bijna 25 jaar tijds (direct dan wel indirect gefinancierd) niet veel meer dan een half miljard waard was. Als mogelijke verklaring voor deze discrepantie wijzen Driessen en Van der Grinten op het controversiële en gevoelige ka-

rakter van het OET. Zij merken op dat er, net als bij zaken die te maken hebben met allochtonen in het algemeen, in de politiek en het beleid een zekere terughoudendheid bestaat om harde uitspraken te doen over het OET en dat er nog meer reserves zijn als het gaat om het nemen van beslissingen hierover. Liever gaat men dit soort aangelegenheden uit de weg dan dat men knopen doorhakt en vervolgens het gevaar loopt de vingers te branden (vgl. ook Lucassen & Köbben, 1992). Het mag immers merkwaardig worden genoemd dat bij een dergelijke (financiële) investering van overheidswege en van de betrokken kinderen (ruim 10 procent van hun basisonderwijstijd) kennelijk niet meer behoefte bestaat aan duidelijkheid over effecten van het OET.

Gezien het beperkte aantal studies zou ik daar eigenlijk kort over kunnen zijn, ware het niet dat er nogal wat onenigheid bestaat over bijvoorbeeld methodologische aspecten van de onderzoeken en – meer nog – over de interpretatie van de uitkomsten. Eerst even summier de resultaten. Driessen, De Bot en Jungbluth (1989) constateren dat de eigen-taalvaardigheid van de Turkse kinderen redelijk goed is, die van de Spaanse kinderen is wat minder en die van de Marokkaanse kinderen matig (mondeling) tot bijna non-existent (schriftelijk). De samenhang met OET-deelname is in het gunstigste geval zwak, in het ongunstigste negatief. Van ten minste even veel belang als OET-deelname voor het niveau acht Driessen (1992a) de verblijfsduur en – voor de Marokkaanse groep – de moedertaal. Met betrekking tot prestaties voor Nederlandse taal en rekenen in relatie tot OET-deelname wordt geconcludeerd dat er geen aanwijzingen zijn dat leerlingen die OET volgen daardoor slechter presteren; er zijn in dit opzicht geen negatieve, maar ook geen positieve effecten⁸. Het onderzoek van Van de Wetering (1990) beperkt zich tot het Marokkaanse OET. Haar eindconclusie luidt dat de opbrengst van het OET op het gebied van de technische en begrijpende leesvaardigheid relatief laag is; dat er ten minste drie jaar nodig is om het technische leesproces af te ronden en dat verwacht kan worden dat na vijf à zes jaar OET de leerlingen in staat zijn een eenvoudige gevocaliseerde tekst te verklanken en begrijpen, dit alles echter onder de (overigens weinig realistische; zie paragraaf

1.3 en 1.4) voorwaarde dat OET in redelijk gunstige omstandigheden kan functioneren. De conclusie die Aarssen, De Ruiter en Verhoeven (1992) op basis van hun onderzoek trekken is dat de Turkse leerlingen in het algemeen een hoog niveau hebben in het Turks; voor de Marokkaanse kinderen geldt dat hun mondelinge vaardigheid redelijk goed is, terwijl hun schriftelijk niveau vrij laag genoemd kan worden. De samenhangen tussen OET-deelname en eigen-taalniveau waren alle zwak tot zeer zwak, en soms zelfs negatief. Ook verblijfsduur en thuis-taal (Turks, resp. Arabisch vs. Nederlands) bleken nauwelijks of geen verband te houden met het niveau.

Op de genoemde onderzoeken is in de loop van de jaren een flinke portie commentaar geleverd (bv. Bentahila & Davies, 1990; Driessen, 1991c; 1992b; 1992c; 1993a; Driessen & Van der Grinten, in druk; Van der Grinten & Driessen, 1993; De Ruiter, 1992; De Ruiter, Aarts & Verhoeven, 1992). Ik zal hierna kort op enkele punten ingaan.

Op de eerste plaats moet worden geconstateerd dat alle drie de onderzoeken in hun uitwerking cross-sectioneel zijn; de studie van Van de Wetering is in opzet weliswaar longitudinaal, maar in de analyses blijft daar – mede samenhangend met een ongecontroleerde experimentele uitval van circa 45 procent van de respondenten en het op één hoop vegen van de totale onderzoeksgroep – weinig van over. Dit betekent dat er in termen van effectiviteit van OET allerlei haken en ogen zitten aan een causale interpretatie. In feite liggen de onderzoeksresultaten meer op het niveau van 'verbanden'.

De interpretatie van het taalvaardigheidsniveau wordt verder bemoeilijkt vanwege het ontbreken van een point of reference (vgl. Jaspert, Kroon & Van Hout, 1986). Wie bepaalt namelijk aan de hand van welke criteria of het gerealiseerde taalniveau 'hoog', 'redelijk' of 'laag' is? Aangezien er geen officiële geoperationaliseerde en toetsbare doelen en daarmee verbonden criteria voorhanden zijn, bestaat er ook nauwelijks een referentiepunt waartegen de resultaten kunnen worden afgezet. Driessen, De Bot en Jungbluth (1989) proberen een criterium vast te stellen door het niveau van hun toetsen af te leiden uit de binnen het OET nagestreefde doelen en ze vooraf te laten beoordelen

door OET-leraren en -deskundigen. In haar studie maakt Van de Wetering (1990) gebruik van zogenaamde norm referenced toetsen; hierbij wordt het niveau van een leerling bepaald door het min of meer toevallige niveau van de totale getoetste groep. De studie van Aarssen, De Ruiter en Verhoeven (1992) is in feite een poging om te komen tot zogenaamde criterium referenced toetsen. De resultaten die de leerlingen in dit onderzoek behalen zijn maatgevend voor de interpretatie van het niveau van andere leerlingen die de toetsen in een later stadium maken⁹. In zowel de studie van Driessen, De Bot en Jungbluth (vgl. Driessen & De Bot, 1991) als die van Aarssen, De Ruiter en Verhoeven (vgl. De Ruiter, Aarts & Verhoeven, 1992) is bovendien nog naar een extern criterium gezocht door de toetsen ook te laten maken door leerlingen in respectievelijk Marokko en Turkije zelf. De - sterk relativiserende - conclusie die naar aanleiding van de bevindingen daar dan wordt getrokken luidt dat de betreffende allochtone kinderen in Nederland het eigenlijk helemaal niet zo slecht doen. Deze conclusie is echter geenszins probleemloos. Op de eerste plaats is er, wanneer voor de Nederlandse situatie geconstrueerde toetsen worden afgenomen in landen als Turkije en Marokko, sprake van testbias (vgl. Schaufeli, 1991) - een fenomeen waartegen eerder door linguïsten werd geageerd als het ging om toetsing van allochtone leerlingen in Nederland (bv. Extra & Verhoeven, 1985). Deze bias leidt niet alleen tot minder valide resultaten, maar ook tot een onderschatting van het werkelijke taalniveau in deze landen. Op de tweede plaats wordt over het hoofd gezien dat kwaliteit en peil van het onderwijs in Nederland sterk verschillen van die in de betreffende herkomstlanden (vgl. de beschrijving die Schaufeli (1991) geeft van de door haar onderzochte scholen). Ofschoon de personele en materiële omstandigheden waaronder het OET in Nederland moet functioneren vaak te wensen over laten, mag niet uit het oog worden verloren dat die in de herkomstlanden meestal nog veel slechter zijn. Dit betekent dat het niveau van de kinderen in Turkije ongetwijfeld hoger zou liggen als zij onder Nederlandse omstandigheden les zouden krijgen. Beide aspecten - testbias en een niet vergelijkbaar onderwijspeil - hebben tot consequentie dat er bij een vergelijking van het eigen-taalniveau in het

herkomstland en immigratieland sprake is van een onderschatting van het niveau in het herkomstland. Als daarom op basis van een dergelijke vergelijking wordt geconcludeerd dat het bereikte taalniveau hier nauwelijks achterblijft bij het niveau daar - en dat het dus goed is - dan is men wel erg snel tevredengesteld.

Maar bij de interpretatie van de onderzoeksgegevens - en daarmee de bepaling van het taalniveau - speelt nog een andere kwestie een rol, namelijk die van de onderzochte deelvaardigheden. De drie door Driessen, De Bot en Jungbluth gehanteerde taalvaardigheidsinstrumenten richten zich op alle vier de taalmodaliteiten; opklimmend in moeilijkheidsgraad zijn dat: verstaan, spreken, lezen en schrijven. Van de Wetering toetst alleen het technisch en begrijpend lezen; Aarssen, De Ruiter en Verhoeven proberen via een serie subtests het verstaan en lezen te bepalen. Voor beide laatstgenoemde onderzoeken geldt dus dat alleen de gemakkelijkere deelvaardigheden zijn getoetst; taalproductie (spreken en schrijven) is door hen in het geheel niet onderzocht. Driessen (1992b; 1992c; 1993a) waarschuwt er dan ook voor, dat de door de betreffende onderzoekers getrokken conclusies over het bereikte niveau zonder meer geflatteerd zijn en een overschatting vormen van het feitelijke niveau.

Samenvattend kan worden gesteld dat het huidige OET niet aan de verwachtingen beantwoordt die yelen ervan hebben (waarbij ik in het midden laat wie daar voor verantwoordelijk is). Zo zijn de randcondities niet erg gunstig, is de opbrengst onduidelijk en bestaat er onenigheid onder de verschillende betrokken partijen over na te streven doelen. Deze conclusie is niet van vandaag of gisteren; vandaar dat er in 1991 door de staatssecretaris van Onderwijs en Wetenschappen de Commissie Allochtone Leerlingen in het Onderwijs is ingesteld met als taak te komen met voorstellen voor verbetering van deze situatie. In de volgende paragraaf wordt op deze voorstellen ingegaan.

2 De toekomst?

In zijn bijdrage in dit nummer van Pedagogische Studiën geeft Extra een samenvatting van de plannen van de Commissie Allochtone Leerlingen in het Onderwijs (1992) voor een

nieuwe opzet van het OET. De kern daarvan vormt de constatering dat OET - in tegenstelling tot hetgeen tot dan toe door sommigen werd verondersteld - geen functie kan vervullen bij de bestrijding van onderwijsachterstanden¹⁰. Om die reden gaat het roer - andermaal, maar nu radicaal - om: OET valt niet langer onder de noemer achterstandsbeleid maar onder cultuurbeleid. Dit gaat gepaard met een nieuwe benaming: Onderwijs in Allochtone Levende Talen - OALT. Tegelijkertijd worden er enkele drastische wijzigingen voorgesteld, onder andere uitbreiding van het aantal doelgroepen en de duur van de voorziening; verandering van de functie: niet langer ondersteunend maar auto-noom, het gaat voortaan om het leren van een taal sec; verbreding van het talen-aanbod; het bij de beoordeling van schoolsucces mee laten wegen van de prestaties bij OALT.

In de kabinetsreactie op deze plannen (Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1993) wordt in beginsel positief gereageerd op bovengenoemd advies. De concrete uitwerking daarvan blijft echter vooralsnog vaag en terughoudend. In hoofdlijnen lijkt te worden vastgehouden aan de eerdere beleidsnota "Eigen Taal" (Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1991), waarbij her en der geringe aanpassingen, c.q. uitbreidingen voorzien zijn. Nogal eufemistisch wordt gesteld dat de praktische uitwerking van het advies de nodige hoofdbrekens geeft. Uit het slotstuk van de reactie wordt duidelijk dat nadere uitwerking, overleg, besluitvorming en implementatie nog wel enige tijd zullen vergen.

3 Maar de praktijk...

De OALT-voorstellen zoals geformuleerd door de commissie vormen een geweldige ommezwaai in het beleid tot nu toe. Op zich is dat alleen al een pluim waard; het wordt tijd dat er eens krachtdadig knopen worden doorgehakt, zodat het jarenlange gekissebis eindelijk een keer stopt en de betrokkenen weten waar ze precies aan toe zijn. Echter, de vraag moet worden gesteld in hoeverre de commissie nu iets geleerd heeft van eerdere ervaringen op OET-gebied. Mede op basis van de in paragraaf 1 uitgewerkte probleemanalyse probeer ik hierna deze vraag te beantwoorden.

3.1 Behoeft

Op de eerste plaats de behoefte aan uitbreiding naar *alle* allochtone levende talen (incl. niet-standaardtalen). Het lijkt het er op dat men van bovenaf iets probeert te droppen waarvan eerder bleek dat er nauwelijks of geen behoefte aan is. De Jong, Mol en Oirbans (1988) deden onderzoek naar de behoefte aan onderwijs in de moedertaal in het voortgezet onderwijs van Turken, Marokkanen, Joegoslaven en Kaapverdianen. Daarbij werden verschillende groepen betrokkenen geconsulteerd: leerlingen, leraren, allochtonen-organisaties, wetenschappers, beleidsmedewerkers en onderwijsondersteuners. De resultaten lieten zien dat de behoefte aan onderwijs in van de standaardtaal afwijkende talen bijzonder gering is. Een dergelijke keuze wordt vooral bepaald vanuit statusoverwegingen, daarnaast uit economische en pragmatische motieven (en dus niet om culturele redenen). Hoewel dit onderzoek in het voortgezet onderwijs werd uitgevoerd, zijn er geen aanwijzingen dat er wat genoemde talen betreft voor het basisonderwijs iets anders zou gelden (Van de Wetering, 1990). Dit neemt overigens niet weg dat er mogelijk andere taalgroepen zijn, zoals Chinezen, die tot nu toe verstoken zijn gebleven van overheidsondersteuning en daar wel graag voor in aanmerking willen komen.

3.2 Realiseerbaarheid

Een tweede aspect betreft de realiseerbaarheid van de uitbreiding naar alle allochtone levende talen. Veel niet-standaardtalen zijn niet gecodificeerd. Dat wil zeggen dat er geen geschreven variant van bestaat, hooguit een fonetische transcriptie (vgl. Extra & Verhoeven, 1993; De Ruiter, 1991). Ook in de herkomstlanden zelf is er meestal geen traditie van formeel onderwijs in de betreffende talen. Er zijn dan ook geen lerarenopleidingen, geen leraren en evenmin leermiddelen. Dit afgezien nog van het feit dat leraren vanuit statusoverwegingen vaak geen les *willen* geven in een niet-standaardtaal. Bovendien zijn er zoveel taalvarianten dat het organisatorisch en financieel gezien absurd is dit ook maar in overweging te nemen. Men zou namelijk nu al moeten beginnen met het ontwikkelen van programma's voor *alle mogelijke* talen, want anders zijn ze niet beschikbaar op het moment dat er vraag naar is. De ervaringen van

de afgelopen 25 jaar laten zien dat er voor het van de grond tillen van een goede opleiding en het ontwikkelen van leerplannen en -middelen vele, vele jaren nodig zijn. En het is dan de vraag hoe het nog met de behoefte staat.

3.3 Bekostiging

Het voorstel behelst ook qua tijdsduur een ongelimiteerde verlenging van het recht op OET. Daarbij wordt zonder enige schroom gesteld dat de bekostiging ervan een taak van de overheid is, en wel net zolang als de taal thuis in levend gebruik is of er behoefte bestaat aan dit onderwijs. Waar de commissie deze verplichting op baseert is onduidelijk. Mogelijk dat zij zich laat leiden door nationale en internationale richtlijnen (vgl. Extra, Folmer & Van der Heijden, 1992). Afgezien nog van de status en de doelgroepen hiervan, behelzen ze geen enkele verplichting voor het immigratieland om dergelijk onderwijs ook te financieren. Men kan zich überhaupt afvragen in hoeverre de overheid - in het kader van cultuurbeleid - verantwoordelijkheid draagt voor het kosteloos beschikbaar stellen van bepaalde voorzieningen.

De plannen van de commissie zijn niet in alle opzichten even consistent. Zo wordt eerst geconcludeerd dat het OET geen functie kan vervullen in het kader van het onderwijsachterstandsbeleid; om die reden wordt het overgeheveld naar het cultuurbeleid. Echter, tegelijkertijd eist men wel de tientallen miljoenen guldens op die elders aan de achterstandsbestrijding worden onttrokken om daarmee het OET uit te breiden (Commissie Allochtone Leerlingen in het Onderwijs, 1992). Indirect bewerkstelligt de commissie hiermee mogelijk dus het tegenovergestelde van verbetering van onderwijskansen van allochtonen, waarmee OET een negatief effect zou krijgen. Logischer zou het zijn geweest als men voor een versterking van het OET niet het ministerie van O&W, maar dat van WVC zou aanspreken.

Maar ook hier speelt het behoefte-aspect een rol. Bekend is dat allochtone jongeren meer en meer overgaan op het Nederlands als voertaal (Huls & Van de Mond, 1992; Nortier, 1989; De Ruiters, 1989). Bij elke volgende generatie zal de moedertaal een steeds geringere rol spelen. Al jaren wordt door allochtone ouders (maar ook OET-leraren) opgemerkt dat

hun kinderen hen niet goed meer verstaan, met name omdat hun woordenschat zeer beperkt is (vgl. Kabdan, 1989). De hierboven gepresenteerde onderzoeksresultaten bevestigen dit. Deze kinderen zelf zullen dat probleem waarschijnlijk niet meer hebben wanneer zij op hun beurt kinderen krijgen; immers hun thuistaal is dan veelal Nederlands. En opnieuw, het is dan de vraag of zij nog behoefte hebben aan onderwijs in de taal van hun ouders.

3.4 Overbelasting

Recentelijk concludeerde de Commissie Evaluatie Basisonderwijs in haar rapport "Ruimte voor kwaliteit" dat de kinderen in het basisonderwijs momenteel een zodanig omvangrijk vakkenaanbod krijgen dat de kernvakken Nederlandse taal en rekenen daardoor ernstig in het gedrang zijn gekomen, met navenante gevolgen voor de prestaties in die vakken. In het licht van deze conclusie lijkt het niet erg opportuun allochtone kinderen die vaak toch al veel moeite hebben met de Nederlandse-taalverwerving extra te belasten met het leren van een vreemde taal. Concreet geldt dit in ieder geval voor de Marokkaanse kinderen, zeker gezien het feit dat evident is dat het mogelijk te bereiken niveau Arabisch bijzonder laag is.

3.5 Onderzoek

Er is in Nederland uitermate schaars onderzoek uitgevoerd op het terrein van tweetalig onderwijs in het algemeen, en OET in het bijzonder (Driessen & Van der Grinten, in druk). Bovendien zitten er nogal wat haken en ogen aan de kwaliteit van het onderzoek en de interpretatie van de resultaten. Wat dat betreft verschilt de situatie hier dus nauwelijks van die in de Verenigde Staten 10 jaar geleden (vgl. Baker & De Kanter, 1983). Dit moet als een ernstige tekortkoming worden opgevat. Voor een adequate sturing van het beleid is het noodzakelijk over voldoende informatie te beschikken, ook (of wellicht beter: juist) met betrekking tot heikelere onderwerpen als het OET. Het verdient daarom alle aanbeveling om, wat de overheid uiteindelijk ook zal besluiten, de ontwikkelingen op het gebied van het OET via gedegen onderzoek voor te bereiden, te evalueren en zonedig bij te sturen.

4 Een alternatief

Het voorgaande in overweging nemende kan moeilijk anders worden geconcludeerd dan dat de voorstellen van de commissie minder goed doordacht zijn; bij alle goede bedoelingen is het realiteitsgehalte opmerkelijk laag. Het heeft er wel wat van weg dat de bedenkers van de plannen in hun enthousiasme de relatie met de praktijk hebben verloren. Bovendien draagt het accent dat wordt gelegd op de eigen taal ondanks alles duidelijke sporen van een naïeve opvatting over de compenserende werking van OET, gekoppeld aan een onderschatting van de ernst van de achterstanden van allochtonen.

Een alternatief voor de voorstellen zou de volgende elementen kunnen bevatten. Het lijkt verstandiger OET in het *basisonderwijs* in ieder geval niet tijdens het 'reguliere' lesprogramma te verzorgen¹¹. Eventueel kan er wel gesubsidieerd 'OET als vreemde taal' worden gegeven. Daarvoor geldt echter dat er nauwelijks argumenten te bedenken zijn om de financiering van dit onderwijs ongelimiteerd ten laste te laten komen van de Nederlandse overheid. Daarmee samenhangend valt er moeilijk aan te ontkomen een aantal beperkende criteria te hanteren. Zo behoort dit OET te voldoen aan stringente kwaliteitseisen voor wat betreft het onderwijsgevende personeel, de te gebruiken leermiddelen en na te streven eindtermen. Het dient te worden gegeven na schooltijd¹² (evt. in het kader van de verlengde schooldag) en in de standaardtaal. Bij dit laatste moet overigens worden aangetekend dat onderwijs in het Standaard-Arabisch in deze fase weinig zinvol lijkt. Er dienen restricties te worden opgelegd ten aanzien van het aantal taalgroepen, waarbij een minimum-omvang van de potentiële doelgroep bepalend is. Qua duur van de voorziening valt een beperking tot en met de tweede generatie te overwegen. Behoeft- en haalbaarheidsonderzoek lijken bij dit alles aangewezen instrumenten. Via evaluatie-onderzoek kunnen de ontwikkelingen worden gevolgd en is eventueel bijsturing mogelijk. Het staat de betreffende groepen uiteraard vrij om zelf vormen van OET te organiseren. Het is zonder meer aan te raden de betreffende allochtone ouders goed voor te lichten met betrekking tot het via het OET te bereiken eindniveau. In het kader van ondersteuning lijkt de inzet van OET-leraren in

de eerste schooljaren een goede zaak. Deze leraren dienen wel voldoende op de hoogte te zijn van de didactiek van Nederlands als tweede taal (NT2) en samen te kunnen werken met de groepsleraren. Zonodig kan dit bereikt worden via een verplichte bijscholing¹³.

Meer voor de hand ligt het het accent te verleggen naar het *voortgezet onderwijs* en het OET daar uit te bouwen in het kader van het vreemde-talenonderwijs. Maar ook in deze fase valt het aan te bevelen eerst na te gaan in hoeverre er behoefte aan is en of het überhaupt kan worden gerealiseerd. Als beide aspecten positief uitvallen dienen er - op korte termijn - uitgewerkte lesmethoden te worden ontwikkeld, en wel voor verschillende niveaus.

Daarnaast is het aanbevelingswaardig om ten behoeve van gebruik *buiten de formele onderwijscircuits* alternatieve lesprogramma's te laten ontwikkelen waarbij gebruik wordt gemaakt van media als televisie (Teleac), video of computer. De nadruk hierbij ligt op kant-en-klare lespakketten en zelfwerkzaamheid. Mogelijk kunnen centraal of lokaal ondersteuningspunten worden opgezet. Eventueel kan dit ontwikkelings- en begeleidingswerk aan commerciële instanties worden overgelaten, waarbij de overheid startsubsidies verstrekt.

5 Ten slotte

Op het eind van zijn bijdrage haalt Extra een boek aan van Pleij waarmee hij een verklaring probeert te geven voor de apathische of zelfs 'negatieve' houding van Nederlanders tegenover allochtone talen en meertaligheid. De boodschap luidt kennelijk dat Nederlanders niet trots genoeg zijn op hun eigen taal en cultuur (whatever that may be) en daarom ook eenzelfde houding verwachten van allochtonen die in Nederland verblijven. Dit mag misschien zo zijn, anderzijds kan met evenveel recht worden gesteld dat een wat cosmopolitischere instelling en wat meer oog voor datgene wat mensen, volken bindt in plaats van onderscheidt op zijn minst als iets even nastrevenswaardigs kan worden beschouwd en veel ellende in de wereld - vergelijk de ontwikkelingen in het voormalige Joegoslavië, waarbij juist de eigen cultuur en identiteit in extreme mate worden benadrukt - kan voorkomen. Bo-

vendien dient te worden opgemerkt dat deze houding geenszins uniek is voor Nederlanders. Zo blijkt uit een onderzoek van Bentahila en Davies (1992) in Marokko dat personen die in hun jeugd op het platteland Berber spreken, dit, wanneer ze naar de stad zijn verhuisd, binnen een generatie compleet 'vergeten'. Ze passen zich probleemloos aan de nieuwe situatie aan en nemen zonder een traan te laten de daar gangbare Marokkaans-Arabisch taal en cultuur over¹⁴. En daarbij hebben ze niet het gevoel dat er een verandering of verlies van identiteit heeft plaatsgevonden, of zoals Bentahila en Davies het formuleren: "... they appear to look upon languages as being rather like clothes, things for which one may feel a certain affection, but which are to be maintained only as long as they are of use." (o.c., p. 204).

Noten

- 1 Vóór 1991 kende dit onderwijs twee componenten: taalonderwijs en cultuuronderwijs. Met het verschijnen van de beleidsnotitie "Eigen Taal" (Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1991) is de cultuurcomponent officieel komen te vervallen en is het acroniem OETC teruggebracht tot OET. Terwille van de leesbaarheid duid ik hierna het bedoelde onderwijs aan met 'OET'. Inhoudelijk gezien richt ik me dan ook vooral op het taalaspect. Overigens laat ik andere tweetalige modellen buiten beschouwing.
- 2 Ook in andere herkomstlanden is er in meer of mindere mate sprake van problematische verhoudingen tussen standaardtaal, al dan niet onderdrukte minderheidstaal of -talen, en dialectvariëteiten (vgl. Extra & Verhoeven, 1993; De Ruiter, 1991).
- 3 In dit verband is het van belang er op te wijzen dat het juist de Berbersprekende ouders waren die wensten dat hun kinderen onderwijs volgden in het Arabisch, alhoewel dit niet hun moedertaal was. Dit stemt overeen met de bevindingen van De Jong, Mol en Oirbans (1988) die onderzoek deden naar de behoefte aan onderwijs in de moedertaal, onder andere bij Marokkanen. Het bleek namelijk dat er geen enkel animo was voor Berber OET. Kennelijk hebben de betreffende ouders weinig zicht op de negatieve consequenties van deze keuze – iets dat overigens niet alleen voor de ouders geldt.
- 4 Als gevolg van dit soort situaties moeten de cijfers over OET-deelname zoals door Extra (dit nummer) gepresenteerd met de nodige terughoudendheid worden geïnterpreteerd. Het gaat daarbij waarschijnlijk om leerlingenaantallen waarvoor door de scholen faciliteiten zijn aangevraagd. Of al deze leerlingen de OET-lessen ook daadwerkelijk (steeds) hebben kunnen volgen is zeer twijfelachtig.
- 5 Uiteraard moet die afstemming van beide kanten komen; niet alleen vanuit de OET-leraren, maar ook vanuit het Nederlandse team. En die laatste groep staat daar niet altijd voor open.
- 6 Bij deze studies gaat het om 'puur' OET. Daarnaast zijn er nog enkele andere evaluaties verricht van tweetalige (opvang)modellen (De Gelder, 1982; Appel, 1984; Teunissen, 1986; Verhoeven, 1987; Wagenaar, 1993); dit betreft echter fundamenteel andere benaderingen van eigen-taalonderwijs. Eventueel zou ook de studie van Van Esch (1983) nog kunnen worden genoemd. Hij onderzocht zijdelings de relatie tussen aan de ene kant OET-deelname en aan de andere kant de Nederlandse-taalprestaties en het advies voortgezet onderwijs. De verbanden bleken zwak negatief: leerlingen die geen OET volgden deden het beter dan zij die dat wel deden.
- 7 Vergelijk voor de eerste studie ook Driessen (1990) en voor de derde De Ruiter, Aarts en Verhoeven (1992) en Extra (dit nummer).
- 8 Vergelijk echter de opmerking van Tesser in paragraaf 1.2.
- 9 Het is de bedoeling dat de ontwikkelde toetsen jaarlijks tegelijkertijd met de CITO-Eindtoets Basisonderwijs worden afgenomen.
- 10 Een opmerkelijk voorbeeld van hoe verdeeld de meningen over het OET zijn vormt de commissie zelf. In Deel 1 van haar advies wordt namelijk gesteld dat het OET deze (transitie)functie niet kan vervullen, terwijl in een van de voorstudies in Deel 2 in feite het tegenovergestelde wordt beweerd.
- 11 Tot zover wijkt dit dus niet af van de voorstellen van de commissie zelf en van Tesser (1993).
- 12 In dit kader is het zinvol te onderzoeken hoe het niet-gesubsidieerde OET momenteel – ondanks of misschien wel dankzij het ontbreken van overheidsbemoeienis – functioneert en met welke effecten.

- 13 Iets dergelijks valt ook te overwegen voor de autochtone groepsleraren voor wat betreft NT2 en enige kennis van allochtone talen.
- 14 Behalve deze overgang van Berber naar Marokkaans-Arabisch geven Bentahila en Davies nog een soortgelijk voorbeeld van de overstap van Marokkaans-Arabisch op Frans door Marokkaanse Joden. Ook in dat geval wordt een puur pragmatische houding aangenomen: men heeft het gevoel dat de oorspronkelijke taal "does not open all the doors people want opened, and the shift is to a language which is felt to give access to a wider world" (o.c., p. 210). Een parallel zou overigens kunnen worden getrokken met bijvoorbeeld Limburgers die gedurende hun hele jeugd zijn opgevoed in een meer op het Duits dan het Nederlands lijkend dialect. Mij zijn geen gevallen bekend van Limburgers die, nadat ze naar Holland zijn 'geëmigreerd', OLT hebben geclaimd.

Literatuur

- Aarssen, J., Ruiter, J.J. de, & Verhoeven, L. (1992). *Toetsing Turks en Arabisch aan het einde van het basisonderwijs*. Tilburg: Tilburg University Press.
- Abu Saris, Z. (1992). *Advieslijst Arabisch voor het basisonderwijs*. Den Haag/Hoevelaken: NBL/CPS.
- Appel, R. (1984). *Immigrant children learning Dutch. Socio-linguistic and psycho-linguistic aspects of second language acquisition*. Dordrecht: Foris.
- Baker, K., & Kanter, A. de (Eds.) (1983). *Bilingual education. A reappraisal of federal policy*. Lexington: LexingtonBooks.
- Bentahila, A., & Davies, E. (1990). *On the evaluation of Arabic language and culture lessons: another perspective*. Fez: University of Fez.
- Bentahila, A., & Davies, E. (1992). Convergence and divergence. Two cases of language shift in Morocco. In W. Fase, K. Jaspaert & S. Kroon (Eds.), *Maintenance and loss of minority languages* (pp. 197-210). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Boeschoten, H., Dorleijn, M., & Leezenberg, M. (1993). Turkish, Kurdish and other languages from Turkey. In G. Extra & L. Verhoeven (Eds.), *Community languages in the Netherlands* (pp. 109-142). Amsterdam/Lisse/Berwyn, PA: Swets & Zeitlinger.
- Chergui, A. (1992). Schets van de huidige situatie en de perspectieven van het onderwijs in de eigen talen in het voortgezet onderwijs. In Commissie Allochtone Leerlingen in het Onderwijs, *Ceders in de tuin. Naar een nieuwe opzet van het onderwijsbeleid voor allochtone leerlingen. Deel twee* (pp. 1-18). 's-Gravenhage: DOP.
- Commissie Allochtone Leerlingen in het Onderwijs (1992). *Ceders in de tuin. Naar een nieuwe opzet van het onderwijsbeleid voor allochtone leerlingen. Deel een*. 's-Gravenhage: DOP.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49, 222-251.
- Diephuis, R., Galjee, W., Hajer, M., Meestringa, T., & Mulder, H. (1992). *Kerndoelen Turks in het basisonderwijs en de eerste fase van het voortgezet onderwijs. Advies van het Instituut voor Leerplanontwikkeling SLO aan de ABOP*. Enschede: SLO.
- Diephuis, R., Hajer, M., Meestringa, T., & Mulder, H. (1993). *Kerndoelen Arabisch in het basisonderwijs en de eerste fase van het voortgezet onderwijs. Advies van het Instituut voor Leerplanontwikkeling SLO aan de ABOP*. Enschede: SLO.
- Driessen, G. (1990). *De onderwijspositie van allochtone leerlingen. De rol van sociaal-economische en etnisch-culturele factoren, met speciale aandacht voor het Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur*. Nijmegen: ITS.
- Driessen, G. (1991a). Landstaal of moedertaal? Het problematische karakter van de 'eigen taal' binnen het Marokkaanse OET(C). *Migrantenstudies*, 7 (2), 2-14.
- Driessen, G. (1991b). Marokkaanse kinderen op Nederlandse scholen. Een exploratie van hun achtergronden en onderwijsprestaties. *Tijdschrift voor Onderwijswetenschappen*, 21, 292-306.
- Driessen, G. (1991c). Review van W. van de Wetering, "Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur aan Marokkaanse kinderen in Nederland. Het OETC als resultante van een maatschappelijk krachtenspel". *Migrantenstudies*, 7 (4), 55-57.
- Driessen, G. (1992a). First and second language proficiency: prospects for Turkish and Moroccan children in the Netherlands. *Language, Culture and Curriculum*, 5, 23-40.
- Driessen, G. (1992b). Het niveau Arabisch van Marokkaanse kinderen. Een waarschuwing voor misplaatst optimisme. *Stimulans*, 10 (5), 4-6.

- Driessen, G. (1992c). Reactie op toetsing. Receptieve maar ook produktieve taalvaardigheid. *Samenwijs*, 12, 475.
- Driessen, G. (1992d). *Onderwijs in Allochtone Levende Talen (OALT). Een verhaal over het verschil tussen theorie en praktijk*. Inleiding ten behoeve van de discussiebijeenkomst over het rapport van de Commissie-Van Kemenade "Ceders in de tuin", onder auspiciën van de Vereniging OOMO en de Stuurgroep Onderwijssociologie. Utrecht, 27 november.
- Driessen, G. (1993a). Toetsing Arabisch. Over realiteitszin en aanverwante zaken. *Samenwijs*, 13, 234-236.
- Driessen, G. (1993b). Etnische herkomst, verblijfsduur, thuistaal en taalvaardigheid Nederlands. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen* 44, 1992, (3), 7-19, 111.
- Driessen, G. (in druk). Moroccan children acquiring Arabic in the Netherlands. Mother tongue instruction as a means of combating educational disadvantage? In G. Driessen & P. Jungbluth (Eds.), *Educational opportunities. Tackling inequality through research*.
- Driessen, G., & Bot, K. de (1991). De eigen-taalvaardigheid van Marokkaanse leerlingen. Een nadere relativering. *Levende Talen*, 459, 124-127.
- Driessen, G., & Grinten, M. van der (in druk). *Home language proficiency in the Netherlands. The evaluation of Turkish and Moroccan bilingual programmes - a critical review*.
- Driessen, G., Jungbluth, P., & Louvenberg, J. (1988). *OETC in het basisonderwijs. Doelopvattingen, leerkrachten, leermiddelen en omvang*. 's-Gravenhage: SVO.
- Driessen, G., Bot, K. de, & Jungbluth, P. (1989). *De effectiviteit van het Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur. Prestaties van Marokkaanse, Spaanse en Turkse leerlingen*. Nijmegen: ITS.
- Ersoy, D. (1993). Grote behoefte aan opleidingen leerkrachten OETC. *Samenwijs*, 14, 80.
- Esch, W. van (1983). *Toetsprestaties en doorstroomadviezen van allochtone leerlingen in de zesde klas van lagere scholen*. Nijmegen: ITS.
- Extra, G., Folmer, J., & Heijden, H. van der (1992). Tweekalig basisonderwijs: modellen, argumenten en ervaringen. In Commissie Allochtone Leerlingen in het Onderwijs, *Ceders in de tuin. Naar een nieuwe opzet van het onderwijsbeleid voor allochtone leerlingen. Deel twee* (pp. 1-35). 's-Gravenhage: DOP.
- Extra, G., & Verhoeven, L. (1985). Bias in intelligentieonderzoek bij allochtone kinderen. *Pedagogische Studiën*, 62, 392-395.
- Extra, G., & Verhoeven, L. (Eds.) (1993). *Community languages in the Netherlands*. Amsterdam/Lissel Berwyn, PA: Swets & Zeitlinger.
- Gelder, A. de (1982). *Onderwijs aan Spaanse kinderen. Verslag van een onderzoek*. Hengelo: Stichting Buitenlandse Werknemers Twente.
- Grinten, M. van der, & Driessen, G. (1993). *OETC in het basisonderwijs, een review. Stand van zaken in 1992/1993 op basis van empirische gegevens*. Nijmegen: ITS.
- Hajer, M. (1990). *Leerplan onderwijs eigen taal en cultuur in het basisonderwijs. Bijzonder deel voor het Moluks Maleis*. Enschede: SLO.
- Hogeboom, B. (1993). Naar beter eigen-taalonderwijs. De opleiding en nascholing van OET-leerkrachten. *Stimulans*, 11 (8), 13-16.
- Huls, E., & Mond, A. van de (1992). Some aspects of language attrition in Turkish families in the Netherlands. In W. Fase, K. Jaspaert & S. Kroon (Eds.), *Maintenance and loss of minority languages* (pp. 99-115). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Inspectie KLO (1982). *Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur. Samenvattende rapportage van inspectieindrukken opgedaan tijdens bezoeken aan een zestigtal OETC-leslocaties*. 's-Gravenhage: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (1988). *OETC: niet apart maar samen. Een verkennend onderzoek naar de stand van zaken van het Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur in het basisonderwijs*. 's-Gravenhage: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen.
- Jaspaert, K., Kroon, S., & Hout, R. van (1986). Points of reference in first-language loss research. In B. Weltens, K. de Bot & T. van Els (Eds.), *Language attrition in progress* (pp. 37-49). Dordrecht: Foris.
- Jong, M. J. de, Mol, A., & P. Oirbans (1988). *Zoveel talen, zoveel zinnen. De behoefte aan lessen Eigen Taal in het V.O.* Rotterdam: Erasmusuniversiteit.
- Jungbluth, P., & Driessen, G. (1989). *Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur. Pretenties aanzienlijk, verwachtingen gering*. *Pedagogische Studiën*, 66, 52-60.
- Kabdan, R. (1989). Achter de feiten aanlopen. Derde generatie kinderen en taalbeheersing. *Stimulans*, 7 (6), 3-6.
- Kloosterman, A. (Ed.) (1985-1993). *Onderwijs in inter-etnisch perspectief. Informatie over nieuwwetgevingen*. 's-Hertogenbosch: KPC.

- Lucassen, L., & Köbben, A. (1992). *Het partiële gelijk. Controverses over het onderwijs in de eigen taal en cultuur en de rol daarbij van beleid en wetenschap (1951-1991)*. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Meestringa, T. (1990). *Een leerplan voor onderwijs in eigen taal en cultuur in het basisonderwijs. Algemeen deel*. Enschede: SLO.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen (1991). *Eigen Taal als onderdeel van een geïntegreerd talenonderwijs*. 's-Gravenhage: DOP.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen (1993). *Naar meer schoolsucces. Kabinetsreactie bij het advies "Ceders in de tuin"*. 's-Gravenhage: DOP.
- Nortier, J. (1989). *Dutch and Moroccan Arabic in contact. Code switching among Moroccans in the Netherlands*. Amsterdam: UvA.
- Otten, R., & Ruiters, J.J. de (1993). Moroccan Arabic and Berber. In G. Extra & L. Verhoeven (Eds.), *Community languages in the Netherlands* (pp. 143-174). Amsterdam/Lisse/Berwyn, PA: Swets & Zeitlinger.
- Ruiters, J.J. de (1989). *Young Moroccans in the Netherlands: an integral approach to their language situation and acquisition of Dutch*. Utrecht: RUU.
- Ruiters, J.J. de (Ed.) (1991). *Talen in Nederland. Een beschrijving van de taalsituatie van negen etnische groepen*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Ruiters, J.J. de (1992). Toetsing Arabisch: een vergelijking. *Samenwijs*, 13, 139.
- Ruiters, J.J. de, Aarts, R., & Verhoeven, L. (1992). Kennis eigen taal onderzocht. Toetsing beheersing Turkse en Arabische taal aan het einde van de basisschool. *Samenwijs*, 12, 395-399.
- Schaufeli, A. (1991). *Turkish in an immigrant setting. A comparative study of the first language of monolingual and bilingual Turkish children*. Amsterdam: UvA.
- Sönmez, A. (1992). *Advieslijst Turks voor het basisonderwijs*. Den Haag/Hoevelaken: NBL/CPS.
- Tesser, P. (1993). *Rapportage minderheden 1993*. Rijswijk: SCP.
- Teunissen, J. (1986). *Een school, twee talen. Een onderzoek naar de effecten van een tweetalig-bicultureel onderwijsprogramma voor Marokkaanse en Turkse leerlingen op basisscholen te Enschede*. Utrecht: RUU.
- Verhoeven, L. (1987). *Ethnic minority children acquiring literacy*. Tilburg: KUB.
- Wagenaar, E. (1993). *Tweetaligheid in het aanvangsonderwijs. Een onderzoek naar de effecten van tweetalig kleuteronderwijs op de schoolloopbaan van Marokkaanse kinderen*. Amsterdam: Het Spinhuis.
- Wetering, W. van de (1990). *Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur aan Marokkaanse kinderen in Nederland. Het OETC als resultante van een maatschappelijk krachtenspel*. Utrecht: RUU.

Manuscript aanvaard 6-12-1993.

Auteur

G. Driessen is als onderwijsonderzoeker verbonden aan het Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen (ITS) te Nijmegen.

Adres: ITS, Postbus 9048, 6500 KJ Nijmegen

Abstract

Towards a more realistic approach of Home Language Instruction?

G. Driessen. *Pedagogische Studiën*, 1994, 71, 47-59.

Recently the Committee Non-indigenous Pupils in Education proposed a fundamental change in so-called Home Language Instruction (HLI). A summary of this is given by G. Extra in this issue of *Pedagogische Studiën*. Some important points include a change of function, from supportive to autonomous, and also an unlimited increase in the number of language groups and the period of entitlement. The article at hand first of all touches on some aspects of HLI, which has been causing problems up until now. Next the proposed changes are viewed in the light of past experiences. The conclusion is that the committee has to a high degree allowed idealism to prevail rather than a sense of reality. This article finishes with some recommendations, in particular strengthening HLI in secondary education and alternative out-of-school forms of HLI.

Het cosmopolitisch realisme van G. Driessen: een weerwoord

G. Extra, Katholieke Universiteit Brabant, Tilburg

Mij is gevraagd om een kort weerwoord op de reactie van G. Driessen naar aanleiding van mijn bijdrage over OET. Ik beperk me tot hoofdlijnen en ga voorbij aan veel details. In mijn bijdrage heb ik willen aangeven wat de consequenties zijn van een benadering van OET in termen van achterstandsbestrijding of cultuurbeleid voor de doelgroepen, doelstellingen, doeltalen en evaluatie van OET. Het realisme van Driessen gaat aan een bespreking van de met deze uitgangspunten gepaard gaande keuze-vraagstukken voorbij (afgezien van zijn pleidooi om WVC in plaats van O&W voor cultuurbeleid te laten betalen) en richt zich vooral op problematische aspecten van het OET zoals dat vooralsnog vorm krijgt. Deze problemen worden door mij niet ontkend en in mijn bijdrage ook onderkend. Anders dan Driessen suggereert, houd ik voorts geen pleidooi voor een ongelimiteerde uitbreiding van doelgroepen over generaties heen en evenmin spreek ik een voorkeur uit voor onderwijs in niet-standaardtalen.

Waar het om gaat is dat de overheid zich tot nu toe heeft beperkt tot zeer wisselende argumenten voor OET, maar zich om doelstellingen en inhouden van OET in termen van vaardigheid in de betrokken talen nauwelijks bekommerd heeft. Dit staat in schril contrast tot de vele inspanningen gericht op het formuleren van kerndoelen en eindtermen voor alle andere talenonderwijs in Nederland. Kern van de bespreking van OET in het rapport *Ceders in de tuin* is dat het multiculturele karakter van de Nederlandse samenleving in het algemeen en van Nederlandse scholen in het bijzonder steeds meer zichtbaar en hoorbaar wordt en dat voor de wetgeving en vormgeving van OET

een visie van overheidswege nodig is die verder reikt dan het bestrijden van achterstanden. Ik heb naar Zweden en Australië verwezen als voorbeelden van landen die de legitimiteit van OET op cultuurpolitieke grondslag baseren. Het zou van cosmopolitisme getuigen om van de rationale achter deze grondslag kennis te nemen, alsmede van de daaruit voortvloeiende consequenties voor de inrichting van OET. Dat de overheid zich daarbij ook moet laten leiden door haalbaarheids- en doelmatigheidsoverwegingen wordt door mij - opnieuw - niet ontkend. Dergelijke overwegingen moeten echter inperkingen en geen substituuft vormen van expliciet geformuleerde beleidsprincipes en beleidscriteria.

**Fifth Conference of the
European Association for
Research on Learning and
Instruction, Aix-en-Provence,
31 augustus - 5 september
1993**

Inleiding (L. Verschaffel, Katholieke
Universiteit Leuven)

Van 31 augustus tot 5 september 1993 vond in Aix-en-Provence het vijfde congres van de European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI) plaats.

Dit tweejaarlijks congres, dat inmiddels uitgegroeid is tot de belangrijkste ontmoetingsplaats van de Europese onderzoeksgemeenschap op het domein van leren en instructie, werd bijgewoond door ongeveer 800 deelnemers afkomstig uit alle landen van Europa, maar ook van daarbuiten (hoofdzakelijk de U.S.A.).

Op het congres werden 12 'invited addresses' (waarvan 3 door Amerikanen), 65 symposia (bestaande uit 4 à 5 papers gevolgd door een reactie van een discussant), 46 thematische papersessies (bestaande uit 4 à 5 papers) en 19 postersessies (bestaande uit 5 à 10 posters die kort gepresenteerd en vervolgens door een discussant becommentarieerd werden) georganiseerd. Daarnaast waren er ook nog een aantal demonstraties, workshops, een paneldiscussie en een publiek debat. Als gevolg van dit indrukwekkend aanbod dienden de participanten op de meeste momenten een keuze te maken tussen tien of meer activiteiten.

Aan een tiental congresdeelnemers is vooraf gevraagd om bij te dragen aan deze kroniek door verslag uit te brengen van en commentaar te geven op de belangrijkste trends en de meest opvallende bijdragen voor het specifieke onderzoeksgebied waarop zij zelf (het meest) actief zijn. Bij de selectie van deze congresdeelnemers is gepoogd het gehele onder-

zoeksgebied van leren en instructie zo goed mogelijk te bestrijken. Het spreekt echter voor zichzelf dat deze bundeling van tien korte impressies geen volledig en systematisch overzicht kan bieden van wat er op het EARLI-congres met betrekking tot het betreffende thema aan bod is gekomen.

Vooraf vermelden we nog dat er tijdens het congres ook een aantal belangrijke wisselingen doorgevoerd is in het bestuur van EARLI. In het 'Executive Committee' werd N. Entwistle als president opgevolgd door R.J. Simons, werd S. Vosniadou verkozen tot 'president-elect' en A. Helmke tot nieuwe secretaris van de vereniging. E. De Corte en L. Verschaffel, resp. 'editor' en 'assistant editor' van het EARLI-tijdschrift *Learning and Instruction*, werden vervangen door R. Säljö en K. Bergqvist. Ook de rest van het EARLI 'Executive Committee' en van de 'Editorial Board' van het tijdschrift onderging grondige wijzigingen.

H. Lodewijks, voorzitter van het volgende EARLI-congres kondigde aan dat dit gehouden zal worden in Nijmegen van 26 tot 31 augustus 1995.

Motivatie en emoties (M. Boekaerts en
R. Otten, Rijksuniversiteit Leiden)

Het aandachtsgebied 'Motivatie en emoties' was ruim vertegenwoordigd in de vorm van vier symposia (waarvan twee georganiseerd door leden van de SIG), een themasessie, een workshop en een bijeenkomst van de SIG.

Het symposium *The personality-cognition interface in educational settings*, georganiseerd door Hagtvet, omvatte vier bijdragen. Boekaerts pleitte voor het onderscheiden van drie soorten motivatie als belangrijke determinanten van leerbereidheid en prestaties: algemene motivatie, vakattitude en taak-specifieke motivatie. Zij liet zien dat er tijdens het leerproces twee motivationele routes te onderscheiden zijn: een route die vooral gekarakteriseerd wordt door een cognitieve afweging tussen de eigen competentie en de taakeisen, leidend tot meer of minder zelfvertrouwen, en een tweede route die vooral betrekking heeft op de waarde die een taak in de ogen van leerlingen vertegenwoordigt. Efklides en Papantoniou onderzochten de invloed van prestatie-motivatie en verschillende angst-

maten op de prestaties voor wiskunde. Angst bleek minder van invloed te zijn op de prestaties bij taken die geautomatiseerd zijn dan bij taken die nog problemen opleveren. Hagtvet deed verslag van een onderzoek waarin de relatie tussen prestatie-motivatie en testangst aan de ene kant en de stabiliteit van de prestaties op een aantal experimentele taken aan de andere kant, werd onderzocht. Hij rapporteerde dat naarmate een taak minder bekend is deze het faalangstmotief sterker activeert, terwijl een meer stressvolle situatie meer testangst oproept. Martinson deed een poging om de cognitieve stijl van leerlingen te koppelen aan het evaluatieve klimaat van de leersituatie (niet-evaluatief, 'self-referenced' en 'social referenced'). Hij gebruikte daarbij de tweedeling: assimilerende dan wel explorerende leerstijl. Er werden boeiende interactie-effecten tussen leerstijl en evaluatie-klimaat in het profiteren van ervaring en hulp bij experimentele taken, gevonden. Zeidner gaf een overzicht van de relatie tussen een grote verscheidenheid aan persoonlijkheidsvariabelen en intelligentie. Als discussant onderstreepte Snow het belang van onderzoek naar verschillende typen of stijlen. De effecten van een groot aantal losse variabelen onderzoeken, lijkt hem een heilloze weg. Bovendien pleitte hij voor meer onderzoek naar curvilineaire verbanden.

Het symposium *Motivation, cognition, and achievement*, georganiseerd door Nenninger, bestond uit drie bijdragen. Blöte toonde dat het gebruik van een specifieke rekenstrategie (nl. Beishuizens G10-strategie) niet alleen afhankelijk is van de bekendheid met deze strategie maar ook van de waarde die leerlingen aan het gebruik van de strategie hechten en de algemene positieve of negatieve houding ten aanzien van het vak. Leerlingen met een positievere houding zijn meer geneigd om de meer geavanceerde strategie te gebruiken. Efkliedes en Kordas rapporteerden dat taken die expliciete sturingsactiviteiten vragen, gevoeliger zijn voor de invloed van testangst dan geautomatiseerde taken. Famose, Durand, Curry en Sarrazin onderzochten de invloed van de waargenomen eigen-competentie en van doeloriëntatie ('mastery' versus 'ego') in een competitief klimaat. Zij vonden dat de waargenomen eigen-competentie de belangrijkste voorspeller was voor het gekozen moeilijk-

heidsniveau, de persistentie en de inzet voor een motorische taak.

In het symposium *Motivation and classroom interaction*, georganiseerd door Neuwahl en Vauras, waren er vier bijdragen. Salonen en Lepola rapporteerden dat een (ego-) defensieve houding in de voorschoolse periode de mogelijkheid om van instructie te profiteren, verkleint. De Lemos deed verslag van een nieuwe techniek om de relatie tussen algemene persoonlijkheidskenmerken en (situatie) specifieke doelen te meten. Gurtner, Corti, Gurtner en Jaussi lieten zien dat een remediëringsprogramma naast een verbetering van de prestaties ook de causale attributies voor succes en falen 'in positieve zin' beïnvloedt, maar niet automatisch een leergeoriënteerde houding oproept. Järvelä deed verslag van een onderzoek naar de sociale interacties bij het paarsgewijs werken aan een computertaak. Als discussant pleitte Boekaerts voor het gebruik maken van bestaande instrumenten.

Het symposium *On the structure of student motivation*, georganiseerd door Neuwahl en voorgezeten door Lens, omvatte vijf bijdragen. Otten, Neuwahl en Boekaerts deden verslag van hun onderzoek met een Nederlandse vertaling van Kuhls handelingscontrole-vragenlijst. Handelingscontrole bleek van invloed op de voorgenomen en geleverde inzet voor schoolse taken. Peetsma rapporteerde onderzoek naar de validering van haar instrument voor het meten van het toekomstperspectief. Nenninger combineerde motivationele, cognitieve en metacognitieve vaardigheden in een vijftal leerstijlen: passieve, actieve, 'doubtful' ('occupied with gaps in knowledge'), naïeve (weinig zelfreflectie) en angstige (laag zelf-concept) leerstijl. Deze leerstijlen bleken minder afhankelijk van (Duits/Franse) culturele verschillen dan scores op de afzonderlijke variabelen maar sommige leerlingen konden niet eenduidig worden gecategoriseerd. Skaalvik en Rankin bespraken seksverschillen in motivatie, zelfbeeld en prestaties voor wiskunde en verbale taken. Jongens hebben een hoger zelfbeeld, zijn gemotiveerder voor wiskunde, maar presteren niet beter dan meisjes. Meisjes presteren beter op talen. De Fruyt en Berings trachten chronisch lage schoolmotivatie te definiëren. Ze omschrijven het als een lage motivatie bij nagenoeg alle schoolse activiteiten, zowe-

op cognitief (negatieve gedachten), emotioneel (negatieve gevoelens) als gedragsmatig (stoerend gedrag) niveau. Leerlingen van het algemene onderwijs en het beroepsonderwijs (in Vlaanderen) verschillen alleen op het gedragsmatige aspect van elkaar. Als discussant benadrukte Roede dat motivatie-onderzoek zich op het verklaren van gedrag moet richten.

In het symposium *School motivation*, georganiseerd door De Lemos en Lens, deed Fontaine verslag van verschillen in prestatiemotivatie, zelfconcept en prestaties voor leerlingen van verschillende leeftijden, sekse en sociale milieus. Roede rapporteerde over kwalitatieve verschillen in de motivatie voor vijf schoolvakken. Helmke vond in een longitudinaal onderzoek dat eerdere prestaties een betere voorspeller zijn voor spellingsprestaties dan het zelfconcept van eigen bekwaamheid. Rolett presenteerde een theoretisch overzicht van het onderzoek op het gebied van de demotivatie steunend op o.a. fysiologische verklaringen. Als discussant signaleerde Lens onduidelijkheid wat betreft de inhoud van het concept 'eigen-bekwaamheid'.

Nieuwe ontwikkelingen op het onderzoeksgebied van motivatie en emoties zijn dat, in plaats van een prestatie als produkt te voorspellen, nu wordt getracht het proces van het tot stand komen van prestaties te voorspellen. Ten tweede, dat naast prestatiemotivatie een veelheid aan andere motivatie-constructen is ontwikkeld. In Aix-en-Provence werden vele nieuwe ideeën voorgesteld en bediscuteerd om motivationele en affectieve variabelen te meten.

Sociale context van leren en instructie (J.L. van der Linden, Universiteit Utrecht)

Het wordt steeds gebruikelijker om wat en hoe er geleerd wordt in een context te plaatsen. Met de term context wordt dan een heel spectrum aan situaties bedoeld. De context kan een inbedding in vakdomeinen zijn, de plaats waar geleerd wordt, de sociale relatie tussen betrokkenen, een pedagogisch-didactische leeromgeving die in doel- en gezagsstructuur verschilt of, het meest breed, de sociaal-culturele context. De brede, sociaal-culturele invulling van 'context' heeft men meestal op het oog als er gesproken wordt over de invloed van de sociale

context op leren en instructie. Tegelijkertijd dient men zich dan wel te realiseren dat deze invloed doorwerkt tot op het niveau van de sociale relaties en interacties in onderwijs en opleiding. De invloed komt ook tot uitdrukking in wat belangrijk wordt geacht om te leren (leerinhouden) en op welke manieren er het beste geleerd kan worden (leermiddelen). Kortom, alle facetten van wat gerekend kan worden tot de didactische vijfhoek (docent, leerling, medeleerling, leerinhoud en leermiddel) zijn in het geding als wij spreken over de sociale context van leren en instructie.

Wat viel nu op in Aix-en-Provence daar waar het sociale in bovenomschreven betekenis op de voorgrond trad? Het meest in het oog sprong de naar verhouding grote aandacht voor de betekenis van sociale invloeden op leren en instructie. In maar liefst drie van de twaalf 'invited addresses' (Rogoff, Perret-Clermont en Säljö) werd een poging ondernomen tot samensmelting van het cognitieve en het sociale. De inbreng van de sociale context in de vorm van symposia, thematische papersessies en poster-presentaties bedroeg zo'n 10% van het gehele aanbod. Eén van de vijf werkgroepen besteedde aandacht aan deze thematiek. Enkel bij de demonstraties was geen plaats voor sociale invloeden op leren en instructie ingeruimd.

Dit royale aanbod is opmerkelijk omdat het onderzoek naar de verwevenheid van het cognitieve en sociale een veel bescheidener plaats inneemt op de agenda van onderzoekers op het terrein van leren en instructie. Vanwaar nu deze grote aandacht in Aix-en-Provence? Voor een deel kan de meer toonaangevende rol van de sociale context op dit congres toegeschreven worden aan de belangstelling van de organiserende universiteit, nl. de Université de Provence, die al jaren onderzoek doet naar de invloed van een correspondentie tussen sociale regulaties en cognitieve operaties op de cognitieve ontwikkeling (onderzoek van Gilly en zijn medewerkers naar 'sociale markering'). Voor een ander deel kan deze belangstelling begrepen worden vanuit recente ontwikkelingen in het denken over leren en instructie. Ontwikkelingen die tot uitdrukking komen in termen als 'constructivisme', 'situatiegebonden leren', 'gedeelde en te verdelen cognitie', 'wederkerig onderwijzen', 'verankerde

instructie' en 'cognitief-in-de-leer-zijn'. Termen die met elkaar gemeen hebben dat leren opgevat wordt als een actieve en vooral ook *interactieve* aangelegenheid van de lerende. Daarbij is het zaak het onderwijzen en het opleiden zo vorm en inhoud te geven dat dit actieve en interactieve leren ook effectief plaatsvindt.

Wat werd hierover, geredeneerd vanuit de sociale invloeden op leren, op het congres op hoofdpunten gemeld? In ieder geval zal er, zo kwam in veel presentaties - waaronder het symposium *Dialog in science-classroom teaching* - tot uiting, sprake moeten zijn van 'dialogisch onderwijzen'. De leerlingen moeten ook aan het woord kunnen komen en ze moeten met hun vragen, conclusies en commentaren de docent kunnen bereiken. Ook zal men specifieke eisen moeten stellen aan leermiddelen, waaronder de computer. Die zou bijvoorbeeld een lerende moeten kunnen aanzetten tot intelligente coöperatieve dialogen (bijv. het symposium over *Computer-supported collaborative learning using electronic networks*). Leerinhouden behoren ook zo gekozen te worden dat ze de leerlingen in de gelegenheid stellen te redeneren en te argumenteren in klein groepsverband (bijv. symposia over *Collaborative writing and Educational interactions, learning and development in young children*). De medeleerling zou meer bij het onderwijsleerproces ingeschakeld moeten worden vanwege de stimulans die van een leeftijdgenoot kan uitgaan in het zich tot persoonlijk eigendom maken van kennis en vaardigheden (bijv. het symposium en de papersessies over *Processes of peer interaction*). De docent, ten slotte, zal zich dienen te bekwamen in nieuwe rollen (bijv. als hulp bij leren in groepsverband), zijn positie moeten heroverwegen binnen de schoolorganisatie (bijv. als lid van een team), en zich tot doel stellen dat leerlingen docentonafhankelijk kunnen en willen leren, alleen en in groepsverband (bijv. het symposium over *Teacher thinking and the implementation of cooperative learning in the classroom*).

Samenvattend geldt dat alle ingrediënten uit de eerder genoemde didactische vijfhoek zo gekozen en op elkaar afgestemd worden, dat twee doelen worden bereikt. Enerzijds dat de lerende gaat inzien dat het zinvol is zich in te

spannen om een andere kijk op verschijnselen in de wereld te krijgen (=competenter te worden). Anderzijds dat de lerende beseft dat tegelijkertijd met deze inspanning een verandering wordt ingezet in zijn sociale positie (=identiteitsontwikkeling). Als zodanig is leren tegelijkertijd een cognitieve en sociale activiteit, zo zou men de centrale boodschap kunnen samenvatten van al die presentaties in Aix-en-Provence onder de noemer 'Sociale context van leren en instructie'.

Probleemoplossen en denken in de wiskunde, de natuurwetenschappen en de sociale wetenschappen (E. De Corte, Katholieke Universiteit Leuven)

Het aanbod op het gebied van het leren en onderwijzen van probleemoplossen en denken in de diverse hiervoor genoemde vakgebieden, was zeer ruim en gevarieerd. Dit illustreert meteen de steeds toenemende domeingerichtheid in het onderzoek van leren en onderwijzen: centraal staat de studie van processen die zich bij mensen voordoen tijdens het oplossen van problemen en het verwerven van kennis en vaardigheden in allerlei vakinhoudelijke gebieden.

Omdat men tijdens deze conferentie, mede door de vele parallelsessies, slechts een klein gedeelte van het aanbod kon bijwonen en ook omwille van de beperkte ruimte die beschikbaar is in het kader van deze kroniek, is het hiernavolgende overzicht zeer selectief met accent op de wiskunde. Hopelijk is het een voldoende smaakmaker om de lezers die er in Aix-en-Provence niet bij waren, ertoe aan te zetten het programmaboek van de conferentie nader in te kijken.

Allereerst kan de aandacht gevestigd worden op een drietal plenaire lezingen van Amerikaanse signatuur. Hoewel eerder benaderd vanuit het leren in alledaagse situaties dan vanuit vakgebieden, is de visie die door Rogoff gepresenteerd werd hier relevant. Overeenkomstig de benadering van gesitueerd leren en cognitie, schetste zij haar kijk op de lerende als 'apprentice', die leert door actieve participatie met anderen aan activiteiten die georganiseerd worden in een socio-culturele context. Wat de studie van dit leren betreft, onderscheidt Rogoff drie onderling nauw verweven niveaus

van analyse, m.n. het persoonlijk niveau (gericht op processen van 'appropriation'), het interpersoonlijk niveau (gericht op 'guided participation') en het socio-cultureel niveau (met focus op het eigenlijke 'apprenticeship'). Het empirisch materiaal dat gepresenteerd werd ter ondersteuning van deze overigens interessante visie, viel echter tegen.

De lezing van Schoenfeld handelde over microgenetische analyse als methode voor het diepgaand bestuderen van het (wiskunde-)leren bij individuele studenten. Deze methode wordt gekenmerkt door een hoge densiteit van observaties van de interacties van een student met een leeromgeving over een relatief lange periode (bijv. het begeleid leren van het functie-begrip in een computerondersteunde omgeving gedurende een zevental uren). Op basis van de bevindingen worden in vervolgonderzoek leermaterialen voor het leren over lineaire functies door middelbare scholieren ontworpen en uitgeprobeerd.

Perkins had het over 'Learning with understanding'. Hij schetste een 'performance perspective' van begrijpen: 'understanding a topic is a matter of being able to do a variety of thought-provoking things with the topic, like explaining, finding evidence, finding examples, generalizing, applying, analogizing, representing in a new way, ...'. Als voorbeeld vermeldde hij het probleem: wat zou er gebeuren als een astronaut in de ruimte een sneeuwbal werpt? Hij zette zijn opvatting af tegen de visie dat begrijpen altijd het construeren van een mentaal model of een representatie zou inhouden, alsook tegen de idee dat begrijpen steeds ontdekken of herontdekken zou insluiten. Perkins presenteerde ook enkele krachtlijnen voor het onderwijzen van begrijpen en legde daarbij het accent op de noodzaak om bij studenten 'understanding performances' uit te lokken op basis van goed gekozen, generatieve onderwerpen.

Drie symposia en vier thematische papersessies waren helemaal gewijd aan onderzoek van cognitieve aspecten van wiskunde-leren en -onderwijzen. Een centraal thema daarbij is nog steeds het oplossen van redactie-opgaven. Doch waar tot voor enkele jaren dit onderzoek zich in hoofdzaak richtte op het oplossen van klassieke, enkelvoudige optel- en aftrekvraagstukjes, wordt recent meer en meer gebruik ge-

maakt van complexere opgaven die ingebed zijn in rijke en meer realistische contexten; tevens wordt meer aandacht besteed aan het oplossen van redactie-opgaven over vermenigvuldigen en delen. Dit is een belangrijke ontwikkeling in het perspectief van het streven naar een meer algemene theorievorming over het wiskunde-leren. De genoemde tendensen kwamen wellicht het duidelijkst tot uiting in de volgende twee symposia: *Conceptions and misconceptions of multiplication and division* en *Mathematical word problem solving: Process and instruction*. Overigens komen in dit onderzoek gelijkaardige inhoudelijke aspecten aan de orde als bij de enkelvoudige vraagstukjes, m.n. de moeilijkheidsgraad van diverse typen opgaven, de oplossingsstrategieën die leerlingen toepassen, de fouten die ze maken evenals de misvattingen waarmee ze behept zijn, en de taakvariabelen die de moeilijkheidsgraad en het oplossingsproces beïnvloeden.

Naast redactie-opgaven kwamen ook nog andere thema's aan bod, zoals het onderzoek van mentale strategieën bij het oplossen van numerieke optel- en aftrekopgaven met kleine getallen (Thematische papersessie over *Schemes and strategies of children in solving arithmetical problems*). In een symposium over *Children's schemes to face quantitative tasks* werden vier studies gepresenteerd die de diversiteit aantonen in de spontane oplossingsprocedures van jonge kinderen bij verschillende kwantitatieve taken (bijv. het reconstrueren van eenzelfde hoeveelheid in een situatie waarin noch de één-één-correspondentie, noch 'subitizing' mogelijk zijn). Naast het belang van schemas illustreren de studies ook de rol van perceptuele, spatiële en gesturale aspecten in het verwerven van kwantitatieve concepten.

Bij het overschouwen van de bijdragen over wiskunde-leren, inclusief die welke in de hiervoor niet genoemde sessies gepresenteerd werden (o.m. een zevental bijdragen in een workshop over *Mathematics and physics*), valt op dat het overgrote deel van het onderzoek op het niveau van de basisschool betrekking heeft. Het leren van wiskunde op gevorderd niveau komt zelfs helemaal niet aan bod. Wellicht is het wenselijk om in de toekomst het bereik van het onderzoek qua leeftijd en expertiseniveau te verbreden.

Wat het domein van de wetenschappen betreft, valt op dat fysica het uitverkoren vakgebied van de onderzoekers over leren en instructie blijft. In een symposium over *Teaching with models and learning with models* werd de rol van modellen bij het verwerven van basisconcepten uit de natuurkunde, zoals warmte, energie, druk en kracht, benaderd zowel vanuit psychologisch als vakdidactisch perspectief. Een hoofdbedoeling van het symposium was derhalve de convergentie tussen beide benaderingen te bevorderen. In twee thematische papersessies (*Models and factors influencing learning of physics: 1 and 2*) werden negen bijdragen gepresenteerd, waarin de twee daareven genoemde perspectieven eveneens aan bod komen en waarin het accent ligt op het leren en onderwijzen van begrippen uit de mechanica. Het geheel overziend lijkt het ook hier wenselijk het spectrum van de research te verbreden, in dit geval naar andere inhoudsgebieden binnen het brede domein van de wetenschappen.

In tegenstelling tot de wiskunde en de fysica, zijn de sociale wetenschappen in het verleden stiefmoederlijk behandeld in het onderzoek van leren en instructie. Pas tijdens de laatste jaren begint hierin stilaan verandering te komen. Dit kwam in het conferentieprogramma tot uiting, vooral in twee symposia en een thematische papersessie over de volgende thema's: *Learning in history* (in dit symposium werd er overigens op gewezen dat zowel vanuit cognitief oogpunt als vanuit het standpunt van de instructie 'history' en 'social sciences' onderscheiden moeten worden), *Towards the development of economic reasoning: Students' perception of economic and commercial problems* en *Teaching and comprehension of values and social system*. Hopelijk zal deze aandacht voor de sociale wetenschappen in de komende jaren nog toenemen. Immers, dit kan niet alleen bijdragen tot het beter begrijpen van de domeinspecifieke aspecten van onderwijsleerprocessen in deze vakgebieden (een pluralistisch aspect van de theorie van onderwijsleerprocessen), maar het is tevens van belang in het perspectief van het verder aftasten van de potentiële bandbreedte van een meer algemene theorie van onderwijsleerprocessen.

Leerstrategieën (J. Vermunt, Katholieke Universiteit Brabant)

Een groot aantal sessies was gewijd aan de strategieën die mensen gebruiken om kennis te verwerven. Steeds meer onderzoeksresultaten wijzen erop dat voor het bereiken van hoogwaardige leerresultaten de kwaliteit van de leeractiviteiten die mensen ontplooiën de belangrijkste factor is. In plaats van te streven naar een volledige weergave van de stand van zaken op dit terrein, beperken we ons tot enkele sessies die onze bijzondere aandacht trokken.

Identificatie van leerstrategieën. Een goed voorbeeld van pogingen om de leerstrategieën die studenten gebruiken te identificeren vormde het symposium *Learning and studying in higher education*. Van twee veel gebruikte diagnostische instrumenten voor leerstrategieën in natuurlijke onderwijsituaties zijn onlangs nieuwe versies verschenen (Entwistle's 'Inventory of Approaches to Studying' en Schmecks 'Inventory of Learning Processes'). Geisler-Brenstein en Tait deden in twee bijdragen verslag van de aangebrachte veranderingen en psychometrische kwaliteiten van deze instrumenten. Meyer presenteerde een methode waarmee hij op basis van de scores van studenten op zo'n diagnostisch instrument vrij accuraat kan voorspellen welke studenten waarschijnlijk in studieproblemen zullen geraken. Kopers onderzoek toonde aan hoe belangrijk een goede afstemming tussen de aard van studietaken en de regulatiestijl van studenten is voor het bereiken van goede studiestatistiek. In een andere sessie lieten Stoutjesdijk en Beishuizen zien dat met name concordantie tussen regulatie- en verwerkingsstijlen belangrijk is bij het voorspellen van leerprestaties. De toenemende deelname aan het hoger onderwijs in Europa, de groeiende aandacht voor onderwijskwaliteit en het belang van een vroeger identificatie en preventie van studieproblemen vormen belangrijke redenen voor de toegenomen belangstelling voor identificatie van leerstrategie-gebruik. Janssen pleitte dan ook voor een 'studaxologie', een 'leer van het studeren', naar analogie van de bekende 'didaxologie'. Overigens is deze belangstelling voor identificatie van leerstrategieën ook in andere contexten dan het hoger onderwijs waarneembaar.

Instructie in leerstrategieën. Een goed voorbeeld van onderzoek naar de werkzaamheid van didactische principes om mensen niet alleen kennis over vakinhouden te laten verwerven, maar ook vaardigheid in het gebruik van leer- en denkstrategieën vormde het symposium *Process-oriented approaches in (text)comprehension instruction*. Lonka presenteerde hierin een interessant longitudinaal onderzoek naar de effecten van activerende instructie aan de universiteit van Helsinki. Wat met name opviel in de resultaten die zij presenteerde was dat aanvankelijk de tentamenprestaties van studenten afnamen ten opzichte van een cohort met meer traditioneel onderwijs. Kennelijk kost het zich eigen maken van nieuwe, diepe en zelfstandige leerstrategieën aandacht die in de beginfase ten koste gaat van aandacht voor de vakinhoud. Belangrijk was echter ook dat na deze beginfase de tentamenprestaties uitgroeiden tot boven die van het cohort met meer traditioneel onderwijs. Presentaties van F. de Jong naar constructivistische leeromgevingen deden het vermoeden rijzen dat dergelijke rijke omgevingen niet aan alle studenten zijn besteed. Wellicht vereist het kunnen profiteren van deze leeromgevingen al een bepaalde zelfstandigheid in leerstijl en worden studenten met ongerichte en reproductie-gerichte leerstijlen in de war gebracht door de vele keuzemogelijkheden die zij ook niet wensen te hebben. Ook Perkins pleitte voor meer aandacht voor het integreren van 'leren leren'-maatregelen in constructivistische leeromgevingen. Een opvallend resultaat in dit verband werd gepresenteerd door Teurlings, die het begrip 'retentiemeting' een nieuwe inhoud gaf. Zij voorzag een cursus WP-tekstwerken van diverse maatregelen om 'leren leren' te bevorderen. Een aantal weken na afloop van deze cursus bleken cursisten veel beter in staat zelfstandig nieuwe WP-functies te leren dan cursisten van een controlegroep die op meer traditionele wijze waren onderwezen.

Onderwijsvernieuwing. Heel aardig op deze conferentie was ook om te zien hoe de wetenschappelijke kennis op het gebied van leerstrategieën praktisch wordt toegepast in onderwijsvernieuwingprojecten. Het gaat dan om projecten die zich richten op het verbeteren van de kwaliteit van de leeractiviteiten en -strategieën die leerlingen en studenten gebruiken.

Het bovenvermelde onderzoek van Lonka en het onderzoek van Volet over het integreren van instructie van metacognitieve strategieën in vakinhoudelijke cursussen, zijn hier goede voorbeelden van. Een heel mooi voorbeeld vormde ook de thematische papersessie van een groep onderzoekers van de Queensland University of Technology in Australië. In een grootschalig project wordt daar onderzoek verricht naar de opvattingen van studenten over leren, de leerstrategieën die ze gebruiken en hun perceptie van hun leeromgeving, en naar de docerstrategieën van docenten en hun opvattingen over leren. De hiermee opgedane kennis wordt gebruikt om docenten te leren hoe ze onderwijsomgevingen zo kunnen inrichten dat een zelfstandige en diepte-verwerking van leerinhouden door studenten wordt bevorderd. Of, zoals Taylor het verwoordde, dat docenten niet langer hun eigen onderwijsprocessen centraal stellen, maar de kwaliteit van de leerprocessen van hun studenten. Dat dit nog lang geen gewoonte is in het onderwijs-van-alledag bleek uit een posterpresentatie van Oser uit Fribourg. Zijn groep zette 83 lessen in verschillende schooltypen op videoband. Uit zorgvuldige analyses van deze banden bleek dat gemiddeld bijna 60% van de lestijd werd besteed aan overdracht van kennis en concepten door middel van een frontale onderwijsmethode, en slechts 4% van de tijd aan het leren van strategieën. Er valt dus nog veel werk te verzetten om, zoals Volet het uitdrukte, de kennis die we momenteel bezitten over het maken van krachtige instructiemethoden te gebruiken om de kwaliteit van de onderwijspraktijk te verhogen.

Professionele ontwikkeling van leraren (H. Tillema, Rijksuniversiteit Leiden)

Het woord 'onderwijzen' - of in dit geval 'teaching' - mag dan vele malen vermeld zijn in titels van bijdragen, feitelijk was de aandacht voor datgene wat leraren doen, beperkt tot een klein aantal thema-sessies en symposia. Als een rode draad liep een serie van drie themasessies door de conferentie, met de titel *Teacher training and teacher thinking*. Om een splitsing of scheiding tussen onderzoekers op deze conferentie aan te brengen, had men geen betere titel kunnen bedenken, nl. die tussen beschrijvers en 'construeerders' van professionele ont-

wikkeling. De thematische sessies waren voornamelijk gevuld met beschrijvende studies rondom 'teacher thinking'; er waren slechts enkele constructie-gerichte trainingsstudies. En tussen beide is weinig dat verbindt, zo lijkt het. Anders dan bij onderzoek met (jonge) leerlingen, moet men bij onderzoek naar het onderwijzen beducht zijn op het 'terugpraten', reageren van de onderzochten, i.c. de leraren op de onderzoeksresultaten. Terecht is vanuit de professe van het leraarschap kritisch en negatief gereageerd op de manier waarop het professioneel handelen werd onderzocht. Leraren zelf, en onderzoekers die zich in de positie van leraren inleefden, zijn eigen onderzoek gaan verrichten om een ander geluid te laten horen. Op dit moment is academisch, niet betrokken onderzoek over leraren dan ook niet vanzelfsprekend meer. Een belangrijke bijdrage aan deze verschuiving in het denken over onderzoek is geleverd door descriptieve studies naar 'datgene waar leraren mee bezig zijn'. Van de 15 papers in de thematische sessies zijn er dan ook acht te typeren als: inzicht verkrijgen in het (professioneel) handelen van leraren. Als beschrijvingen zijn ze empirisch van aard te noemen. Het is wellicht aardig te vermelden dat bij zeker drie van deze bijdragen het de leraar zelf was die zijn/haar resultaten presenteerde - het ging daarbij steeds om reflectie op 'knowledge in action'. Daarnaast waren er vier niet-empirische verhandelingen, vaak met een duidelijk 'should'-karakter en drie onderzoeken waarin een conceptuele onderbouwing samenhang met empirisch onderzoek naar aanpakken ter beïnvloeding van het handelen van leraren (vooral in de opleiding).

Een enkele studie verdient speciale vermelding. De studie van Kelchtermans naar de loopbaanontwikkeling van leraren is zowel rijk aan detail als grondig qua methodologie (m.n. de biografische methode is door hem verder ontwikkeld). De studie biedt een goed inzicht in de kennisontwikkeling van leraren, in het bijzonder de relatie tussen zelfopvatting en professionele theorieën die leraren hanteren. Aandacht verdient ook het werk van Zeller-mayer naar 'performance assessment'-methoden voor leraren; dit is nog een onontgonnen terrein. Zeller-mayer rapporteerde over een 'ontwikkelingscenter' voor het stellen (opstel, schrijven) waarin simulatie-oefeningen wer-

den gegeven (nakijken en becommentariëren van werk). In dit opzicht komt zij met andere methoden dan de veel geroemde 'portfolio performance assessments' (waarover op de conferentie alleen Tillema nieuw materiaal bracht).

In de categorie 'statements/niet-empirische studies' was die van Smith een positieve ervaring. Zij verdedigde de positie dat leraren beter op de hoogte dienen te zijn van 'assessment en evaluatie' en toonde een model voor instructie waarin met name authentieke 'assessment'-oefeningen en testgebruik door leraren centraal staat - een module die in Nederlandse opleidingen niet zou misstaan.

Al het trainingsonderzoek was - op één uitzondering na - uit Leiden afkomstig, en omdat het hier niet om een 'oratio pro domo' zou gaan, refereren we naar die ene uitzondering afkomstig uit Exeter, dat een belangrijk centrum is voor onderzoek naar het leren onderwijzen. Dunne presenteerde een aanpak voor het leren door aanstaande leraren waarin de nadruk ligt op argumentatief omgaan met (informatieve) teksten in studiegroepen. Al discussierend ontstaat een 'generic map' waarin de kennis en opvattingen van studenten zijn bijeen gebracht.

Het is gebleken dat symposia een beter discussie-platform en een samenhangender eenheid vormen dan de themasessies. Twee symposia waren er op het terrein van professionele ontwikkeling van leraren. Een symposium handelde over de structuur van professionele kennis (georganiseerd door Bromme en Tillema). Vanuit de optiek van de leraarprofessie werd gekeken naar kenmerken van expertise bij pianisten, schakers, artsen en leraren. Desforges, één van de inleiders, shockeerde de goed gevulde zaal met de uitspraak dat leraren niets leren en geen kennis ontwikkelen. Ondanks een levendige discussie was hij niet van zijn standpunt af te brengen. Een ander symposium, georganiseerd door Bennett, bevatte zeer interessante bijdragen. Brekelmans presenteerde Utrechts cross-sectioneel onderzoek over hun (inmiddels wel bekende en breed onderzochte) instrument naar interpersoonlijk leerkrachtgedrag. Kremer-Hayon evenals Zuzowksy berichtten over ontwikkeling in opvattingen van studenten gedurende de opleiding. Zij bevestigden eerdere uitkomsten van geringere veranderingen in opvattingen bij student-

ten als gevolg van de opleiding (hoewel er wel interessante verschuivingen optreden).

De EARLI-conferenties moeten zich nog ontwikkelen als plaats waar onderzoek naar professionele ontwikkeling van leraren een thuis vindt. De nieuwe SIG op dit terrein (nl. 'Teaching and teacher education') kan hierin een belangrijke rol vervullen. De leden van deze SIG erkennen dan ook op hun meeting tijdens de conferentie dat hier voortvarend aan gewerkt zal moeten worden.

Ontwerpen van instructie en training

(J. Lowyck en J. Elen, Katholieke Universiteit Leuven)

Onderzoek over het systematisch ontwerpen en ontwikkelen van instructie is niet in thematische papersessies of posters aan bod gekomen, maar in symposia, zoals: *Tools for instructional design*, *The theoretical base for the development of distance education learning materials: recent developments*, en *Learners as instructional designers*. Een uitzondering hierop vormt de poster van Bustraan inzake de opleiding van brandweerlui.

In tegenstelling met eerdere conferenties werd ontwerpkunde in deze conferentie niet zozeer conceptueel benaderd, door te reflecteren over het bestaansrecht en de plaats van de ontwerpkunde als brugwetenschap tussen descriptieve uitkomsten van cognitief-psychologisch onderzoek en prescripties voor de praktijk. De nadruk kwam veeleer te liggen op de instrumentering van een (cognitieve) ontwerpkunde en het evalueren van de effectiviteit van prescripties, inclusief het gebruik dat ontwerpers en leerlingen maken van de ontworpen instructiesystemen. De instrumentering neemt thans geregeld de vorm aan van de operationalisering van prescripties in omvattende systemen die pogen de ontwerper in zijn/haar functioneren (gedeeltelijk) te ondersteunen. Doorheen de symposia zijn verschillende klemtonen te vinden op de ontwerper, op de gebruiker (leerling) en op de interactie tussen beide.

Voor wat de ontwerpers betreft, zijn voor de instrumentering diverse achtergrondmodellen gehanteerd, en meer bepaald beslis- en probleemoplossingsmodellen (zie o.m. Elen, Schott, Seel, Van Merriënboer). Naast het feit

dat de verschillende modellen verdere empirische toetsing behoeven, is het hierbij opvallend dat de ontwerpmodellen niet in een gesloten stel prescripties worden geïnstrumenteerd, maar dat veel ruimte openblijft voor de interpretatie vanwege de ontwerper-gebruiker. Het belang van de 'tussenliggende variabelen' wordt ruimschoots erkend. Het inzicht is immers gegroeid, dat een ontwerpmodel niet in de vorm van een gesloten instrument kan worden geoperationaliseerd, maar dat de 'expertise' van de ontwerper een dominante rol blijft spelen bij het nemen van beslissingen of het oplossen van problemen. De aard van deze expertise verdient nadere exploratie. Bovendien dienen de leeromgevingen continu te worden afgestemd op de kenmerken van de gebruikers (Elen en Lowyck, Portier en Van Buuren, Valcke).

Daarnaast is, mede beïnvloed door het constructivisme, gaandeweg het inzicht gegroeid dat ook leerlingen de geconstrueerde en meestal open leeromgevingen dienen te interpreteren vanuit hun eigen cognitief functioneren (Carriero en Limon, Henninger, Mandl en Volke, Pieters, Simons). Door het creëren van functionele contexten en open (multimediale) leeromgevingen, wordt aan de lerende de mogelijkheid geboden om eigen leertrajecten te construeren. Ze verkrijgen hierdoor, zo wordt gesteld, een grotere controle zowel op de leeromgeving als op het eigen leren. Voorwaarden hiertoe zijn o.m. het stimuleren van de zelfregulering bij lerenden, het krachtig maken van leeromgevingen om de lerende in een voldoende mate te ondersteunen, en het creëren van potentiële 'leer-landschappen' door de ontwerpers. Tussenliggende variabelen blijken niet alleen een rol te spelen bij ontwerpers. Ontwerpers dienen er eveneens rekening mee te houden dat ze ook bij lerenden een rol spelen. Zo merkte Clark t.a.v. open leeromgevingen op dat de belangrijkste tussenliggende variabele *de perceptie van controle* door de lerende is, eerder dan de af- of aanwezigheid in de leeromgeving zelf van controle.

Juist door de noodzakelijke afstemming van leeromgevingen op de (zelfstandige) activiteit van de lerende, is niet zozeer een exclusieve beïnvloeding en sturing door de instructie, maar zijn flexibele en op congruentie gerichte onderwijsleermaatregelen noodzakelijk. Een

dergelijke interactie tussen instructie en leren lijkt thans weliswaar vanzelfsprekend maar niet eenvoudig te realiseren, gezien het hoger genoemd belang van de variabelen die medieren tussen instructie en leren.

Afsluitend mag worden gesteld, dat de traditionele ontwerpmodellen die vooral de instructie in het voetlicht plaatsten geleidelijk aan worden vervangen door modellen en instrumenten die de zelfsturing door de lerende centraal stellen. Deze trend valt samen met o.m. de wending in de onderwijstechnologie, waar de hooggespannen verwachtingen ten aanzien van intelligente expertsystemen stilaan zijn afgezwakt ten voordele van systemen die een gebruik maken van de intelligentie van de gebruiker. Bork noemde dit 'non-trivial, non-intelligent computer systems'.

Voor wat betreft het ontwerpen van instructie en training was de vijfde EARLI-conferentie zeker consoliderend. Geregeld werden pogingen gerapporteerd om bestaande ontwerpmodellen te instrumenteren en/of te operationaliseren om ze vervolgens te kunnen toetsen. Geleidelijk verdringt het empirisch onderzoekswerk de louter conceptuele discussie. Voor wat dit werkdomein betreft, kon de conferentie dan ook niet beter worden afgesloten dan door Weinert en Helmke die de valse dichotomie tussen 'wise mother nature' en 'big brother instruction' op empirische gronden aan de kaak stelden.

Geleidelijk groeit ook de aandacht voor de opleidingsproblematiek in bedrijven. De effecten van interventie maatregelen in bedrijfscontexten stond centraal in het symposium *Learning in work context*. Ook hier valt op dat eerder dan op instructie maatregelen de aandacht wordt gericht op het leren en de activiteiten van de lerende zelf (Ajello en Zucchermaglio, Arzberger, Beitinger en Mandl, Simons). In de verschillende papers werd gerapporteerd over exploratieve pogingen om greep te krijgen op complexe leerprocessen in arbeidssituaties als aanzetten tot instrumentering en empirische toetsing.

Technologie en onderwijs (J.M. Pieters, Universiteit Twente)

De tijd dat de technologie in onderzoek naar onderwijsleerprocessen een separate plaats

kreeg toebedeeld bij conferenties, is voorgoed voorbij. Werden bij andere EARLI-conferenties nog thema's georganiseerd rond de computer in het onderwijs, nu is de computer (en daarmee ook andere elektronische media) een geïntegreerd onderdeel van onderzoek naar en van ontwikkeling van leerprocessen. De computer is niet slechts een instrument dat enerzijds experimenteren vergemakkelijkt en anderzijds de instructeur in staat stelt het leren door de lerende in sterkere mate te beheersen. De computer is veeleer een instrument dat de lerende in staat stelt te leren, in de functie van begeleider, adviseur, en zelfs als metacognitieve gids (vrij naar de indeling in nieuwe docent-rollen van Simons).

Misschien is dat wel de reden dat een discussie zoals die tussen Kozma en Clark over de vraag of media het leren écht beïnvloeden (in het kader van een voor de EARLI-conferenties nieuwe debatvorm, geleid door Lowyck en Mandl) eigenlijk achterhaald is. (En misschien ook dat er geen enkel 'invited address' expliciet over technologie handelde). De integratie tussen media en methode is, zoals Kozma argumenteerde, reeds in zo'n vergevorderd stadium dat het niet zinvol is deze twee als onderscheiden onderdelen in het instructie-proces - als 'delivery' en 'strategy' - te behandelen. Clark stelde het, overigens op grond van beweringen en bevindingen in de jaren tachtig, eenvoudiger: media beïnvloeden het leren niet écht; zij leveren hoogstens economische voordelen op, zoals kosten en tijd. Onze voorkeur gaat uit naar Kozma's opstelling en wordt ondersteund door recente ontwikkelingen op het gebied van onderzoek naar kennisrepresentatie, visualisering, kennisontwikkeling en -constructie, 'understanding', exploratie en samenwerking. Het begrip 'cognitive tool' of 'learning tool' past in dit verband en dringt ook steeds meer door in publikaties. De belangrijkste functies van deze tools zijn reeds gememoreerd door Kozma ('to amplify cognition' en 'to contribute to the development of general purpose learning skills and strategies') evenals door Jonassen ('engaging learners in creation of knowledge that reflects their comprehension and conception of the information' en 'to construct their own realities using the constructs and processes in the environment on a new content domain').

Op deze EARLI-conferentie waren op ge-

noemde terreinen waardevolle bijdragen te zien en te horen, maar wellicht nog gering in aantal. De twee symposia van De Corte over de psychologische en pedagogische fundering van leeromgevingen bevatten boeiende gezichtspunten, zoals: niet slechts de verwerving van kennis maar ook het gebruik ervan, de ontwikkeling van metacognitieve vaardigheden, het modelleren van 'cognitive change', en samenwerking. Overigens had Goodyear aan dit laatste onderwerp een geheel symposium gewijd getiteld *Collaborative learning using electronic networks*. Was een aantal jaren geleden de computer nog goed voor het bevorderen van probleemoplossen en metacognitieve vaardigheden, tegenwoordig is, zoals uit een aantal 'invited addresses' en symposia bleek, de ontwikkeling van 'understanding' een belangrijk thema geworden.

De computer als hulpmiddel in afstandsleren is niet nieuw. Nieuw is wel dat er theorievorming plaatsheeft en dat er empirisch onderzoek naar wordt verricht, zoals bleek uit een aantal symposia die door Valcke waren georganiseerd.

Het symposium georganiseerd door T. de Jong bevatte een aantal bijdragen die de kracht van exploratief leren behandelden in het licht van het gebruik van multi-mediale simulaties. Bijdragen (in de vorm van 'support') aan het proces van exploratie, onder meer in de vorm van adequate presentatie van domeinkennis en van metacognitieve ondersteuning, bevorderen de vaardigheden op dat terrein. Dillenbourg betoogde in zijn discussie dat de 'design of interactions' het grote probleem is waarvan de oplossing *in theorie* wordt gerealiseerd door de interacties op alle niveaus te laten plaatsvinden maar *in de praktijk* wordt gehinderd door de bevinding dat ondersteuning in veel gevallen het leren belemmert.

Pieters' symposium over lerenden als instructieontwerpers had twee nieuwe ontwikkelingen als achtergrond: de nieuwe technische mogelijkheden op het gebied van de elektronische media en de recente constructivistische visie op kennisontwikkeling. De elektronische leeromgeving kan dat constructivistische proces van kennisontwikkeling steunen op een manier die hierboven reeds is aangegeven (zie het stukje hierboven over 'tools'). In dit symposium presenteerde Simons een interessant

overzicht van mogelijkheden die de lerende heeft om de handelingen van de docent of de leeromgeving over te nemen en aldus ontwerper van zijn eigen leren te worden. Simons onderkende het probleem van volledige vrijheid van de lerende, maar zag tegelijkertijd genoeg mogelijkheden van de lerende om een eigen invulling te geven aan het proces van kennisontwikkeling. Hij stelde dat - ongeacht wie ontwerpt - er bij succesvolle instructie altijd sprake moet zijn van een reeks leerprocessen. Het gewicht dat wordt toegekend aan die leerprocessen en de mate waarin de lerende of de docent, instructeur of leeromgeving sturing geeft aan die leerprocessen hangt af van een aantal factoren, zoals doelformulering, omstandigheden (school of bedrijf, 'on-the-job' of 'off-the-job' etc.), mogelijkheden van de lerende, kwaliteit van de docent, motivatie etc. De technologie speelt hierbij een ondersteunende rol die haar overigens het meeste toevoegt.

Praktijkgericht onderzoek naar toetsing en evaluatie in Europees en internationaal perspectief (F. Dochy, Open Universiteit Heerlen)

De EARLI-conferentie in Aix-en-Provence is, zoals de titel van deze bijdrage al aangeeft, een bevestiging geweest van de steeds verdergaande internationalisering in Europa. Voor de leden van de SIG 'Assessment and Evaluation' blijkt in ieder geval dat de verschillende kernthema's die aan bod kwamen in papers en symposia deels in het oog gesprongen zijn door het belang dat aan deze thema's gehecht wordt in een groot aantal landen (Communicatie tussen SIG leden via EARLI-AE net, 1993). De meest in het oog springende thema's op deze conferentie waren: (1) landelijke evaluaties (van een vak of vakkenpakket) en internationaal vergelijkend onderzoek, programma/curriculum evaluaties; (2) het toetsen van vaardigheden of 'performance'; en (3) ingangstoetsing (vaardigheden, leerpotentieel, voorkennis) vooral gericht op het toetsen van studenten hoger onderwijs. Opvallend was evenwel dat, niettegenstaande het feit dat de psychometrie een rol speelde in het onderzoek bij enkele thematische presentaties en symposia (zoals bij toetsen en itemanalyses), de zuivere psychometrie af-

wezig bleef, hoewel de interpretatie dat heel wat onderzoekers zich tegenwoordig steeds meer richten op het analyseren en oplossen van echte praktijkproblemen en daarbij gebruikmaken van de psychometrie, ons meer reëel lijkt. Titels als 'sampling variability' schrikken wellicht enkele deelnemers af, maar als blijkt dat het gaat om een vergelijking van verschillende toetsmethoden om bijvoorbeeld een vaardigheid te meten, is het onderwerp voor bijna elke docent interessant.

Landelijke evaluaties, programma-evaluatie, internationale vergelijkingen. Een tiental papers werd gepresenteerd dat betrekking had op landelijke evaluaties van bepaalde vakken of bepaalde vakkenpakketten veelal op het einde van een bepaalde studiegraad. Bij deze blijkt wiskunde nog steeds een voortrekkersrol te spelen, maar ook talen doen het niet slecht. Voorts viel de thematische sessie over het onderzoek naar het evalueren van 'school achievement' in Zweden op door de integrale aanpak, naast papers uit Hongarije, Schotland, Israel, Engeland, Nederland, e.a. Ook het onderzoek naar evaluatie van in-service trainingsprogramma's komt meer in de belangstelling. Het meest opvallend waren de volgende trends:

- a Verschillende onderzoekers, c.q. landelijke instellingen pogen via verschillende toetsmethoden student- of kennisprofielen op te stellen. Het fenomeen 'National Profile' is daarvan de meest duidelijke exponent. Deze profielenaanpak wordt gekenmerkt door een verschuiving van 'measurement' naar 'portrayal'.
- b Naast verschillende instellingen deden ook individuele onderzoekers en onderzoeksgroepen comparatieve studies naar de toetspraktijk in verschillende landen, variërend van enkele tot een twaalfal landen in Europees of internationaal verband. De eenmaking van Europa was hier meer dan eens onderwerp van discussie, waarbij een eenheidsonderwijsworst voor de betreffende onderzoekers eerder een utopie of een ultra-lange-termijn-doelstelling leek.
- c Over symposia heen ontwikkelde zich een discussie rond de vraag of wiskunde al dan niet universeel is en of programma's dus al of niet vergelijkbaar zijn. Tegenstanders

beargumenteren dat wiskunde zo sterk context- en cultuurgebonden is dat vergelijking van programma's geen zin heeft.

Toetsen van vaardigheden of 'performance'. De overtuiging dat leerlingen meer moeten 'kunnen' en dat leren meer is dan reproduceren heeft ook duidelijk ingang gevonden in het onderwijs. De recente stromingen als 'authentic assessment', 'performance assessment', 'curriculum-embedded assessment' en 'overall assessment' zijn hier exponent van. Twee symposia en een aantal papers hadden betrekking op vooral performance assessment. Inhoudelijk waren er specifieke bijdragen over: toetsing van studievaardigheden, toetsing van rekenvaardigheden op basis van item-respons-theorieën, toetsen van economische competentie en het toetsen van probleemoplossingsvaardigheden. Meer methodisch van aard waren bijdragen over effecten van diverse toetsmethoden, overall toetsen en van verschillende soorten items. Meer beleidsmatig waren bijdragen over de impact van een systematische invoering van 'performance assessment' op de instructie.

Toetsen van ingangskwalificaties (vooral gericht op studenten hoger onderwijs). De wetenschap dat de instroom in de universiteiten te groot is in vergelijking met de beschikbare middelen en het personeel lijkt universeel aanvaard. Onderzoek richt zich op het oplossen van problemen als het verhogen van de doorstroom, het reduceren van de uitval, het op peil houden van de kwaliteit. 'Curriculum-embedded assessment' is hier erg dichtbij. Anderen zoeken innovatie in de richting van een verdere flexibilisering van het hoger onderwijs of het aanpassen van het aanbod aan de vraag van de student. Studiekeuze en selectie gaan hier hand in hand om te komen tot de juiste man/vrouw op de juiste plaats. Ook hier is het onderzoek gekenmerkt door praktijkgerichtheid en internationale samenwerking. Verschillende symposia en papers onderzochten diverse van deze aspecten: het toetsen van domein-specifieke voorkennis, toetsen van domein-overstijgende kennis, het meten van het leerpotentieel, studievaardigheden en 'comprehension performance', studievaardigheden en interesse van studenten. Vooral instrumentontwik-

keling kreeg hier ruime aandacht. Veelal werd onderzocht of de toetsresultaten een sterk voorspellend effect hadden voor het toekomstige studiesucces, om vervolgens de instrumentatie in te zetten tijdens een 'intake' voorafgaand aan de studie. Domeingerelateerde interesse, domeinspecifieke voorkennis en studievaardigheden blijken hierin belangrijke variabelen.

Kwaliteit. De EARLI conferentie wordt o.i. steeds gekenmerkt door een constant hoge kwaliteit van de bijdragen. Voor het onderwerp 'Assessment & Evaluation' was dat dit jaar zeker weer het geval. Toch was er weer een (wel intersubjectief) hoogtepunt. Het symposium rond *Performance assessment* met sterke bijdragen van Clarke, Birenbaum et al. en Shavelson et al., afgesloten door een meer dan boeiende monoloog van Gustafsson was daar zeker een deel van. Het daarbij aansluitende symposium *Skills assessment versus knowledge assessment* met bijdragen van Owen, Izard en Haines, Schatteman et al., Segers en Szetela, met een even wervelend slot door Snow was het andere deel. (Het boek dat onder meer deze bijdragen bundelt, wordt uitgegeven door Pergamon met Birenbaum als hoofdredacteur.)

Opvallende losse papers waren er ten slotte ook nog over 'Evaluation in text revising', 'Assessing success of teacher training', 'Student generated objective tests', en bijdragen over de evaluatie van software en computerondersteunde onderwijssystemen.

Tot slot. Opvallend was dat de meeste gepresenteerde onderzoeken ofwel sterk praktijkgericht waren ofwel sterk het accent legden op een internationaal perspectief. Voor toetsing en evaluatie geldt dat zij nu echt uit het isolement van een exclusieve rol 'achteraf' zijn gekomen. Evaluatie is een kwestie van kwaliteit en beleid. Evaluatie wordt integraal deel van processen, zowel aan het begin, tijdens als aan het eind van de rit. Bij toetsing van leerprocessen is eenzelfde doorbraak - zowel in onderzoek als in de onderwijspraktijk - te zien. De uitdrukking 'The tail wags the dog' (lees: de toetsing stuurt de leerprocessen) werd in twee symposia als 'voorbijgestreefd' en 'niet meer bespreekbaar' gecatalogeerd. Toetsing is niet enkel de staart van het proces; het is een integraal deel

geworden (denk bijvoorbeeld aan instaptoetsing en voortgangsbewaking). In een eerste symposium werd de conclusie getrokken dat 'the tail wags the snake' een betere vergelijking was, precies omwille van de genoemde invloed van toetsing op het gehele proces (door de Engelstaligen getypeerd met termen als 'curriculum-embedded assessment' en 'overall assessment'). In een later symposium kwam de discussie terug en werd de uitspraak 'the head wags the animal' naar voren geschoven; het steeds meer toepassen van toetsing aan het begin van het proces, vormde het uitgangspunt voor deze discussie. In ieder geval is in de slotdiscussies duidelijk geworden dat toetsing en evaluatie van begin tot eind sturend zijn voor leer- en onderwijsprocessen.

Leerproblemen en speciaal onderwijs (E.C.D.M. van Lieshout, Katholieke Universiteit Nijmegen)

Van de twee symposia en themasessies over dit onderwerp worden er hier van ieder één besproken.

Tijdens de themasessie *Child disabilities and learning* werden diverse onderwerpen aangesneden. Esteban en Cecillia Ruiz rapporteerden over een onderzoek naar de zelfwaardering van slechtzienden. Hieruit bleek o.a. dat personen met een gedeeltelijk gezichtsvermogen een hogere zelfwaardering hadden dan volledig blinde personen en dat jonge proefpersonen een hogere zelfwaardering hadden dan ouderen. Een hogere zelfwaardering van de slechtziende bleek samen te gaan met een betere integratie in de maatschappij. Savolainen presenteerde een onderzoek naar het effect van deelname aan het speciaal onderwijs op het niveau van latere scholing (geen onderwijs, beroepsonderwijs en voortgezet onderwijs). Hoe langer de leerlingen in het speciaal onderwijs gezeten hadden, des te groter was de kans dat zij later in onderwijs met een laag niveau terecht kwamen of geheel geen onderwijs meer kregen. Voor het effect van schoolprestaties, als belangrijke voorspeller van schoolloopbaan, werd gecontroleerd. Savolainen concludeerde dat ondanks de goede bedoelingen het speciaal onderwijs een averechts effect op de leerlingen heeft. Jaren geleden kwam Van Oudenhoven in Nederland tot vergelijkbare re-

sultaten en conclusies. Dat leverde toen een schokeffect in het speciaal onderwijs en voer voor methodologische discussies op. Interessant was de zorgvuldige analyse van gebaren van peuters met het Downsyndroom (DS) door Franco en Wishart. Als een kind wijst kan dat de bedoeling hebben om duidelijk te maken dat het het aangewezen wil hebben of omdat het de aandacht van een ander op iets wil vestigen (b.v. als een vogel voorbij vliegt, wijzen en eventueel 'Kijk daar!' roepen). De onderzoekers vroegen zich af hoe DS-peuters het wijzen zouden gebruiken. Helaas bleek de experimentele opzet achteraf niet voldoende onderscheid tussen beide soorten wijzen te kunnen maken. De DS-peuters bleken niet minder maar meer het wijzen te gebruiken om ergens aandacht op te vestigen dan peuters met een normale cognitieve ontwikkeling (mogelijk samenhangend met het verschil in verbale communicatiemogelijkheden).

Het symposium *Cognitive deficits in planning, attention, simultaneous and successive processing: assessment and remediation* trok mede de aandacht omdat daar o.a. Das, die zijn sporen als onderzoeker allang verdiend heeft, een presentatie zou houden. Helaas bleken van de oorspronkelijke symposiumdeelnemers alleen de voorzitter-organisator (Aystö) en de discussant aanwezig te zijn. Het symposium stond in het teken van het PASS-model van Das en Naglieri. PASS staat voor 'Planning, Attention, Simultaneous and Successive Processing'. Kirby deed verslag van onderzoek (van hem en zijn collega's Das en Naglieri) waaruit o.a. bleek dat kinderen met leesproblemen grotere moeite met successieve verwerking hadden dan kinderen zonder leesproblemen. In ander onderzoek werden kinderen met leesproblemen getraind in successieve informatieverwerking. Er werd bijvoorbeeld de opdracht gegeven om in een geordend patroon van figuurtjes achtereenvolgens een cirkel, driehoek, cirkel, cirkel en een vierkant met een lijn te verbinden. De leesprestaties gingen inderdaad vooruit. Oppervlakkig gezien lijkt deze remediërvorm op de indertijd terecht hevig bekritiseerde 'ability-training approach', maar hij verschilt daarvan door de steviger theoretische verankering en empirische ondersteuning. Aystö presenteerde onderzoek waaruit opgemaakt kon worden dat dysfasische kinderen

ook in termen van het PASS-model te beschrijven zijn.

Verspreid over de andere symposia en themasessies kwamen nog enkele andere papers over leerproblemen voor. Zo liet Blöte met behulp van vragenlijstonderzoek zien dat bij kinderen met leerstoornissen strategiekennis indirect via strategiewaardering van invloed was op strategiegebruik. Van de Rijt en Van Luit gaven inzicht in de constructie van een reken-toets voor het opsporen van jonge kinderen die een te zwakke basis hebben voor het met vruchten volgen van het reguliere rekenonderwijs. Nieuw in deze toets is de grote aandacht voor telvaardigheden. Met dit instrument werden risicokinderen geselecteerd voor remediële interventies die in twee pilotstudies beproefd werden. Er werden aanwijzingen gevonden dat een meer sturende aanpak succesvoller was dan een aanpak gebaseerd op zelfontdekkend leren. Van Lieshout, Jaspers en Landewé rapporteerden over het verschil in redactierekenvaardigheid tussen moeilijk-lerende kinderen en kinderen zonder leerproblemen. Behalve een leeftijdsverschil van ongeveer vier jaar bleek de twee op redactierekenen gematchte groepen niet te verschillen op diverse variabelen. Er bleek alleen sprake te zijn van een ontwikkelingsachterstand en niet van een kwalitatief cognitief verschil.

Aan deze kroniek werkten mee: M. Boekaerts, E. De Corte, F. Dochy, J. Elen, E.C.D.M. van Lieshout, J.L. van der Linden, J. Lowyck, R. Oltjen, J.M. Pieters, H. Tillema, J. Vermunt, L. Verschaffel.

De eindredactie werd verzorgd door L. Verschaffel.

Boekbesprekingen

W. J. Nijhof, H. A. M. Franssen, W. Th. J. G. Hoeben,
R. G. M. Wolbert (red.)

Handboek Curriculum: modellen, theorieën, technologieën

Swets & Zeitlinger, 1993

ISBN 90 265 1273 2 f 79,50

Het 'Handboek Curriculum' is een initiatief van de (inmiddels opgeheven) Onderzoeks Thema Groep Curriculum (OTG-Curriculum), met als doel het Nederlandse curriculumonderzoek te beschrijven en te ordenen vanuit een wetenschappelijke optiek. Het is in een viertal aandachtsgebieden opgesplitst. Allereerst wordt aandacht besteed aan definitiekwesties (wat is een curriculum en wat is curriculumonderzoek en curriculumtechnologie), aan de geschiedenis van de curriculumtheorie in Nederland en hoe zich de curriculumtheorie verhoudt tot de curriculumtechnologie. Vervolgens komen curriculumonderwerpen die op landelijk (macro-) niveau spelen aan de orde: het vertalen van wetgeving en andere voorschriften in onderwijsleerplannen als vorm van curricula. Daarna onderwerpen die zich op het niveau van de school (mesoniveau) afspelen (zoals schoolwerkplannen als curriculumdocumenten). En ten slotte onderwerpen die zich op klassenniveau (micro-niveau) afspelen (leergangen, onderwijsleerpakketten als curriculumdocumenten).

De bijdragen van Nijhof en Hoeben hebben betrekking op de al eerder genoemde terminologische kwesties: de definiëring van de begrippen curriculum, curriculumtheorie, curriculumonderwerpen, curriculumtechnologie en over de verhouding tussen deze begrippen. Het is voor een recensent nauwelijks mogelijk in te gaan op de details van de voorgestelde definiëringen, omdat het vergelijken daarvan met die van de overige auteurs die aan het handboek bijdragen al het grootste deel van de voor deze recensie beschikbare ruimte zou vullen en er dan vervolgens geconcludeerd zou moeten worden dat vrijwel alle auteurs verschillende definities geven van in elk geval het begrip 'curriculum'. Dit is natuurlijk meer een generieke term dan een duidelijk af te bakken begrip. Het begrip blijkt ook min of meer door opsomming gedefinieerd te kunnen

worden: onderwijsleerplannen, schoolwerkplannen en leergangen/leerpakketten en wat daaraan gelijk te stellen is; waarbij curriculumtheorie en curriculumonderzoek zich bezighouden met de beschrijving van respectievelijk het onderzoek naar het ontwerpen/ontwikkelen, verspreiden, implementeren en evalueren van de curricula; de onderwijstechnologie ten slotte bevat de technieken voor het toepassen van de aldus verworven kennis. Ik laat de terminologische kwesties verder rusten, met alle respect voor de manhaftige pogingen van Nijhof en Hoeben om orde in de terminologische chaos te scheppen.

In de bijdrage van Franssen wordt een uitstekend overzicht gegeven van de geschiedenis van de curriculumtheorie in Nederland, hoe deze gerelateerd was en is aan de in Amerika ontwikkelde, empirisch gebaseerde curriculumtheorie en aan de geesteswetenschappelijke didactiek. Hij beschrijft de eerste aanzet tot curriculumtheorie in Nederland, die betrekking had op het formuleren van onderwijsdoelen en -leerinhouden, de rol die allerlei grote instituten en projecten daarbij gespeeld hebben. Hij beschrijft ook de meest recente ontwikkelingen, waarin zeer veel aandacht voor de implementatie en evaluatie van de ontwikkelde curricula bestaat. Een hoofdstuk met veel 'jeugdsentiment' dus, dat eindigt met een pleidooi tot wederzijdse beïnvloeding van curriculumtheorie en vakdidactiek.

Het gedeelte van het handboek handelend over het macro- of landelijk niveau (onderwijsleerplanniveau) telt een vijftal bijdragen. Akkermans behandelt de juridische vragen rond het leerplan, waarbij artikel 23 van de Grondwet uiteraard niet onbesproken blijft. Hij constateert dat de wetgever nu eens uitgebreide en gedetailleerde voorschriften in de onderwijswetten met betrekking tot het leerplan heeft vastgesteld (in WHBO, WBO en WVO) en dan weer eens volstaat met summier aanduidingen (WVO) en verder dat er veel vrijheid voor invulling door de schoolbesturen overblijft. Interessant is zijn constatering dat de rechtsbescherming van studenten, leerlingen en ouders bij conflicten over het leerplan (en de daarin mogelijk voorgeschreven toetsen) gebrekkig of niet geregeld is, maar dat met name de weg naar de burgerlijke rechter openstaat ter beslechting van bedoelde conflicten.

Van Bruggen constateert dat 'onderwijsleerplan' (per schooltype) een achterhaald begrip is (dat alleen in de WOV voorkomt; in dezelfde wet wordt gezegd dat de SLO daarvoor modellen moet ontwikkelen): de term functioneert vrijwel niet en waar hij wél functioneert worden er verschillende betekenissen aan toegekend. Hij wijst erop dat de overheid onderwijsinhoudelijke richtlijnen eerder geeft in wetten, Algemene Maatregelen van Bestuur en in circulaire dan in landelijk geldende onderwijsleerplannen. Verder constateert hij dat deze vaak tot stand komen op basis van adviezen van een ad-hoc commissie van deskundigen (en bijvoorbeeld niet via de SLO), waarbij integraal management en afstemming veelal ontbreken. Hij vergelijkt de Nederlandse situatie met die in het buitenland en constateert diverse overeenkomsten en verschillen; een algemene tendens in de richting van 'strakter regelen' valt waar te nemen. Van Bruggen besteedt verder gedetailleerd aandacht aan de vraag welke curriculaire (= onderwijsinhoudelijke) maatregelen op landelijk niveau genomen (kunnen) worden en hoe dat in de praktijk plaatsvindt, waarna hij nog kort spreekt over de invoering en verspreiding van de curriculaire voorschriften: via examenprogramma's, projectenbeleid, via de coördinatie van het innovatiebeleid conform de WVO en via de onderwijsinspectie.

De evaluatie van de curriculaire voorschriften op landelijk niveau (de onderwijsleerplannen van schooltypen) wordt door Hoeben behandeld in een bijdrage getiteld 'Evaluatie van onderwijsbeleid'; hij bespreekt achtereenvolgens als mogelijke middelen daartoe: programma-evaluatie, assessment, kwaliteitscontrole en analytische evaluatie. Programma-evaluatie wordt door Hoeben gezien als de ideale evaluatievorm: nagegaan wordt of de uitvoering van een beleidsprogramma de effecten sorteert die het beleid als doelstelling geformuleerd heeft en of onbedoelde en onwenselijke neveneffecten worden vermeden. Hij beweert dat deze evaluatievorm eerder uitzondering dan regel is. De 'assessment study' in Nederland is het PPON; een ander voorbeeld is het IEA-onderzoek. Bij kwaliteitsbewaking of -controle kan aan twee mogelijkheden gedacht worden: output-bepaling en het gebruik van een indicatorenstelsel naast 'connaissieurschap' zoals tot uitdrukking komend in onderwijsinspectie- en visitatiecommissies.

Analytische evaluatie (of met het nieuwe modewoord ex ante evaluatie) ten slotte wordt gebruikt om de mate van de beleidsimplementatie te voorspellen op basis van reeds aanwezige wetenschappelijke onderzoeksresultaten, en welke effecten het beleidsprogramma, in casu het onderwijsleerplan, zal hebben. Hoeben vergelijkt de vier beleidsevaluatietypen en constateert dat er geen echte voorkeur valt uit te spreken voor één van hen, mits de verschillende vraagstellingen die ermee beschouwd kunnen worden maar in het oog gehouden worden.

De beroepsgerichte leerplanontwikkeling op macroniveau is het onderwerp van de bijdrage van Nieuwenhuis. Het 'schooltype' waarvoor dit leerplan zou moeten gelden is in dit geval: het (kort) middelbaar beroepsonderwijs, het leerlingwezen en het daarmee verwante beroepsgerichte volwassenenonderwijs. Kernprobleem is de sterke afhankelijkheid van het beroepsonderwijs van externe ontwikkelingen die onder andere met behulp van zogenaamde profielontwikkelingen in kaart gebracht worden. Nieuwenhuis schrijft op basis van de aldus verkregen beroepsprofielen hoofdzakelijk over de doelstellingen van het beroepsonderwijs en over de inhoud en opzet van het daarbij behorende leerplan.

Plomp en Keursten behandelen de informatietechnologie en haar invloed op het curriculum (maar óók de computer als hulpmiddel voor het ontwerpen van curricula), evenals de wijze waarop computertoepassingen in het curriculum ingevoerd en verspreid kunnen worden.

Het mesoniveau (of schoolniveau) is met een drietal bijdragen vertegenwoordigd, alle handelend over het schoolwerkplan.

Fransen en Van Vilsteren stellen de zinvolheid van het schoolwerkplan zoals dat nu wettelijk is voorgeschreven ter discussie en doen wijzigingsvoorstellen voor een beter en zinvoller gebruik ervan. Kern van hun voorstellen vormt de verbinding van de meer onderwijsinhoudelijke zaken, geregeld in het schoolwerkplan, met de bedrijfsmatige facetten van de school en met de zelfevaluatieontwikkeling.

Ook Van der Werf doet voorstellen met betrekking tot schoolwerkplannen, maar nu vooral om hun gebruik te bevorderen: het gebruik ter ondersteuning bij een evaluatie van het onderwijsleerproces, het gebruik als evaluatiemiddel ten behoeve van didactisch handelen en het ge-

bruik bij de evaluatie van leerprestaties. Zij stelt dat deze gebruiksvormen bevorderd kunnen worden door het realiseren van de kenmerken van een effectieve schoolorganisatie alsmede van die van effectieve instructie.

Janssens ten slotte bespreekt de evaluatie van schoolwerkplannen door de school zelf en werkt daar een opzet voor uit op basis van het evaluatiemodel van Stake.

Het microniveau (in de klas) komt in een vijftal hoofdstukken ter sprake: het ontwerpen van leerprogramma's en onderwijsleerplannen, de rol van de onderwijspsychologie daarbij, het invoeren van leergangen in scholen, de evaluatie en ten slotte de verspreiding van leergangen.

Nijhof behandelt het ontwerpen van onderwijsleerpakketten, zij het - gezien de vele aspecten en mogelijkheden dienaangaande - in de vorm van een overzicht gebaseerd op de tweedeling: discipline-georiënteerde en competentiegeoriënteerde design-typen. Het eerste type komt vooral voor in het algemeen vormend onderwijs, het tweede met name in het beroeps- en trainingsgerichte onderwijs. Vervolgens licht Nijhof de gezamenlijke elementen uit de diverse curriculumontwikkelingsstrategieën die gebruikt worden om het ontwerp/design om te zetten in concrete onderwijsleerplannen toe. Hij wijst verder op de toenemende aandacht voor de relatie tussen cognitie en curriculum: om effectieve leerprocessen te realiseren via het curriculum moet daarin ruimschoots aandacht geschonken worden aan de cognitieve aspecten van de op te roepen leerprocessen.

Knoers behandelt uitgebreid de relatie tussen cognitie en curriculum in zijn bijdrage aan het handboek; hij onderscheidt drie stappen die gezet moeten worden om deze relatie te optimaliseren. Een analyse van het onderwijsleerproces als een proces van informatieverwerking, gevolgd door een op deze analyse afgestemde en uitgewerkte leerstofstructuur en, als laatste stap, een op deze structuur afgestemde instructie.

Van den Akker behandelt de invoering van onderwijsleerpakketten: hij wijst er allereerst op dat innovatieprocessen nogal eens struikelen als het op daadwerkelijke invoering aankomt. Hij beschouwt vervolgens de variabelen die van invloed zijn op de daadwerkelijke invoering en stelt dan dat de implementatie van nieuwe curricula gezien moet worden als een leerproces (bij

de leerkracht). Ten slotte distilleert hij uit deze opvatting enige praktische implicaties, waarvan de belangrijkste betrekking heeft op een gestructureerde invoeringsaanpak, die de voorkeur verdient boven een meer open benadering.

Van den Berg, Terwel en Wierstra geven een overzicht van de wijzen waarop de evaluatie van leergangen kan plaatsvinden; zij baseren zich daarbij op empirisch-analytische uitgangspunten. Het overzicht bevat alle traditionele discussiepunten: van de keuze van de evaluatiecriteria tot en met de keuze van de onderzoek-designs.

De laatste bijdrage, van Suhre, behandelt de manieren waarop onderwijsleerpakketten verspreid kunnen worden, met als doel de aanschaf (en het gebruik) door de scholen. Deze verspreiding vindt vanuit twee motieven plaats, een sociaal-economisch motief (de educatieve uitgever moet verdienen) en een beleidsmotief (het onderwijsleerpakket bevat een door het beleid gewenste innovatie). Afhankelijk van deze motieven kunnen er verschillende verspreidingstactieken gevolgd worden. Suhre bespreekt deze verschillende tactieken en schetst vervolgens een perspectief waarin de kwaliteitsbeoordeling van de te verspreiden onderwijsleerpakketten een belangrijke rol speelt. Hij doet een aantal suggesties voor criteria voor deze kwaliteitsbewaking en meent dat de kwaliteitsbewaking voortvarend ter hand genomen moet worden als middel om de verspreiding van hoofdzakelijk als goed beoordeelde onderwijsleerpakketten te bevorderen.

Een handboek kan een tweesoortige functie hebben: het is een beknopte verhandeling waaruit men de beginselen van een wetenschap kan leren of het is een stelselmatige samenvatting van een vak of een wetenschap. De redactie van het handboek doelt mijns inziens vooral op de tweede functie: het geven van een stelselmatige samenvatting van hetgeen zich, in Nederland, op het terrein van het curriculum afspeelt: curriculumtheorie, curriculumonderzoek en curriculumtechnologie. Als zodanig een waardevolle en nastrevenswaardige functie: er gebeurt op curriculumterrein zeer veel in Nederland en aan een stelselmatig overzicht daarvan bestaat ongetwijfeld behoefte. In deze zin is het initiatief van de voormalige OTG-Curriculum toe te juichen: het heeft geleid tot één van de eerste handboeken op onderwijskundig terrein, met zeer veel nuttige en soms nog niet in de context van curricu-

lumontwikkeling behandelde, informatie.

Een duidelijk punt van kritiek vind ik het gebrek aan 'stelselmatigheid', de indeling in macro-, meso- en microniveau is zeker systematisch van aard, maar veel andere systematiek heb ik niet kunnen ontdekken. Het handboek is vooral een bundel van losjes-geordende, afzonderlijke bijdragen. In vrijwel alle bijdragen worden andere invullingen aan het begrip 'curriculum' gegeven; in slechts enkele bijdragen worden relaties gelegd met eerdere of volgende artikelen. Ook de 'harde kern' (ontwikkeling, invoering, evaluatie en verspreiding van het curriculum) is lang niet op alle drie de niveaus terug te vinden. Dit impliceert dat vrijwel elke bijdrage op haar eigen merites door een recensent beoordeeld zou moeten worden. Dat gaat echter te ver: vandaar mijn (slot-)conclusie: een alleszins waardevol handboek over curriculumtheorie (etc.) dat in een volgende versie verder gesystematiseerd zou moeten worden.

J. H. Slavenburg

Mededelingen

Congres Commissie Seksueel Misbruik van Jeugdigen

Naar aanleiding van het verschijnen van het rapport 'Handelen bij vermoeden van seksueel misbruik van kinderen en jeugdigen - Richtlijnen voor beroepsbeoefenaren' organiseert de Commissie Seksueel Misbruik van Jeugdigen (SMJ) op 15 april 1994 een congres in De Reehorst te Ede. De commissie SMJ is een gezamenlijke commissie van vijf beroepsverenigingen van pedagogen (NVO), psychologen (NIP), kinder/jeugdpsychiaters (NVP), kinderartsen (NVK) en jeugdartsen (NVJG). Het congres is bedoeld voor deze vijf beroepsgroepen.

Voor informatie en inschrijving: Secretariaat Congres SMJ, p/a NVO, Korte Elisabethstraat 11, 3511 JG Utrecht, tel.: 030 322407.

Congres De Grenzen van de Orthopedagogiek

Ter gelegenheid van haar 25-jarig bestaan organiseert de Vakgroep Orthopedagogiek van de Rijksuniversiteit Groningen op 28 en 29 april 1994 het congres 'De grenzen van de orthopedagogiek'.

Voor inlichtingen: Hans Knot, tel.: 050 636584.

Inhoud andere tijdschriften

Comenius
13e jaargang, nr. 3, 1993

Themagedeelte: Lichaam en opvoeding
Inleiding op het themagedeelte, door J. Doornenbal, H. Lutz en H. Baartman
De identiteit van het lichaam, door G. Biesta
Kinderfysiotherapie vanuit een handelingstheoretisch perspectief, door K. Reynders en R. van Wijck
Hoe maken we Maaikes handen vrij? Kind, lichaam en motorische beperkingen, door K. Mulderij
Anorexia nervosa. Het lichaam als strijdtoneel, door G. Noordenbos
en verder:

Educatieve autonomie voor vrouwen. Oplossing, mogelijkheid en overgangsfase? door P. Schedler

Culturele verscheidenheid en sociale klassen. Een reactie op 'Het belang van een cultuurbeleid in het onderwijs' van Trees Pels, door J. Dronkers

Comenius
13e jaargang, nr. 4, 1993

Thema: The course of a girl's life
Girls from school to work. An introduction, door F. Meijers, A. van Drenth, P. Naber, E. Peters en F. van Wel

Matching future careers to positive selves. Adolescent girls' occupational alternatives in cross-national perspective, door J.L. Gibbons, D.A. Stiles, M. Lynn, H. Collins en Ph. Phylaktou
Lurking vacations. Girls' labour market perspectives and women's life course agenda, door H. Krüger

'Now you have to make choices!' Changes in the course of a girl's life, door E. Peters
Adolescent girls and schooling. Gender, youth and transitions, door L. Chrisholm

Tijdschrift voor Onderwijsresearch
18e jaargang, nr. 4, 1993

Beboeten van spijbelaars: versterking van discipline of verzwakking van motivatie? door F.M. Weerman

De opbrengst van volwasseneneducatie voor vrouwen: economische zelfstandigheid? door S.J. van Leeuwen

De eerste gehechtheidsrelatie(s) en de cognitieve ontwikkeling van het kind: een literatuuroverzicht, door C. de Ruiter, M.H. van IJzendoorn en J. Goedbloed

Notities en commentaren
Perspectief op een beroep? Een commentaar, door A.M.P. Knoers

Tijdschrift voor Onderwijsresearch
18e jaargang, nr. 5, 1993

The quality of the IEA-Reading Activity Inventory pilot version, door M.E. Otter
Coördinatie en de effectiviteit van het onderwijs op het vakgebied wiskunde, door B. Witziers
Aanpak van kwalificatieproblemen in organisa-

ties: een onderzoek naar strategieën van opleidingskundigen, door F. J. van der Krogt, A. A. Vermulst en I. E. C. ter Woerds
Tijdsbesteding van docenten in het voortgezet onderwijs op verschillende manieren gemeten: een validatiestudie, door J. Heidelberg, H. van den Bergh, H. Kuhlemeier en J. Hoeks

Tijdschrift voor Orthopedagogiek
32e jaargang, nr. 11, 1993

Pedagogische advisering en gedragsbehoud, door F. M. Gerards
Theorieën van woordherkenning en praktische implicaties, door W. van den Broeck
Automatiseren = leren onthouden. Aanpak van een rekenprobleem, door W. Danhof

Tijdschrift voor Orthopedagogiek
32e jaargang, nr. 12, 1993

Themanummer: Orthopedagogische hulp bij ernstige en complexe opvoedingsproblemen

Orthopedagogische hulp bij ernstige en complexe opvoedingsproblemen, door H. E. M. Baartman en A. J. J. M. Ruijsseenaars
Desoriëntatie en houvast. Opvoeden en volwassen worden in het fin de siècle, door B. Spiecker en D. de Ruyter
Multi-probleem gezinnen met ernstige opvoedingsproblemen: een strijd om perspectief, door P. Ghesquière
Kindermishandeling als een ernstig en complex opvoedingsprobleem, door H. E. M. Baartman
Agressieve jeugdigen, door J. D. van der Ploeg en E. M. Scholte
Problemen bij het opvoeden van meervoudig gehandicapte kinderen, door H. Nakken
Ernstige gedragsproblemen bij verstandelijk gehandicapten in opvoedkundig perspectief, door G. H. van Gemert

Ontvangen boeken

Ansink, B. J., & Aldenkamp, A. P., *Klinische neuropsychopedagogiek*. Uitgeverij Garant, Apeldoorn, 1993, f 60,65.
Broekaert, E. (red.), *Handboek bijzondere orthopedagogiek*. Uitgeverij Garant, Apeldoorn, 1993, f 66,45.

Gualtherie van Weezel, L., & Waaldijk, K., *Een plek om te leven. Over methodisch werken in de (semi-) residentiële hulpverlening*. Bohn Stafleu Van Loghum, Houten, 1993, f 41,50.
Hessels, M. P. G., *Leertest voor etnische minderheden. Theoretische en empirische verantwoording* (dissertatie). Erasmus Universiteit Rotterdam, 1993.
Heyting, Fr., & Tenorth, H.-E. (red.), *Pedagogiek en pluralisme: Duitse en Nederlandse visies op pluraliteit in de theorie en de praktijk van de opvoeding*. Uitgeverij POW, Universiteit van Amsterdam, 1993.
Kwakman, F., & Oers, J. van, *Het geloof in de katholieke basisschool* (dissertatie). Kok Pharos Publishing House, Kampen, 1993.
Leirman, W., *Vier culturen van educatie: expert, ingenieur, profet, communicator*. Uitgeverij Garant, Apeldoorn, 1993, f 35,15.
Meeus, W. (red.), *Adolescentie. Een psychosociale benadering*. Wolters-Noordhoff, Groningen, 1994, f 59,50.
Otter, M. E., *Leesvaardigheid, leesonderwijs en buitenschools lezen* (dissertatie). SCO-Kohnstamm Instituut, Amsterdam, 1993.
Oud-de Glas, M., Buis, Th., & Withagen, V., *Onderzoek naar vreemde-talenonderwijs in Nederland* (SVO-Balansreeks). SVO, 's-Gravenhage, 1993, f 37,50.
Pameijer, N. K., Haccou, R., Jongh, A. J. C. M. de, & Mengheuveel, L. W. A. van de, *Weer samen naar school. Op weg naar 1997*. Van Gorcum, Assen, 1993, f 29,50.
Ploeg, J. van der (red.), *Orthopedagogische werkvelden in kaart. Nederland*. Uitgeverij Garant, Apeldoorn, 1993, f 28,50.
Strien, P. J. van, *Nederlandse psychologen en hun publiek. Een contextuele geschiedenis*. Van Gorcum, Assen, 1993, f 45,-.

Inhoudsopgave

Pedagogische Studiën Jaargang 71, nummer 2/1994

R. K. W. van der Velden

Sociale herkomst, gezinskenmerken en schoolsucces 82

J. Kaldeway en F. A. J. Korthagen

Training in studeren aan het hoger onderwijs: doelen en effecten 93

G. Driessen

Doubleren en drop-out in de eerste fase van het voortgezet onderwijs 108

J. Elen

Het relatieve belang van informatie-elementen in instructie-teksten: een prescriptief-empirisch onderzoek 120

Discussie

M. J. C. Mommers

Zicht op kwaliteit. Evaluatie van de basisschool 135

W. K. B. Hofstee

Back to the basics? Bespreking van: Zicht op kwaliteit. Evaluatie van het basisonderwijs. Eindrapport 140

Kronieken

H. A. M. Franssen

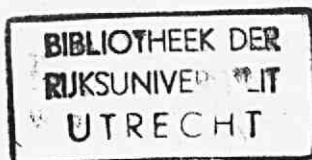
Evaluëren als instrument. Een kritische bespreking van het Eindverslag van de Commissie Programma-Evaluatie 143

Th. J. Bastiaens en W. J. Nijhof

Learntec 1993: Karlsruhe 150

Boekbesprekingen 154

Mededelingen 158



R. K. W. van der Velden

Samenvatting

In het artikel wordt verslag gedaan van een longitudinaal onderzoek naar het effect van de sociale status van de ouders op de schoolloopbaan van de kinderen. Effecten van sociale herkomst blijken enerzijds voorschools van karakter, anderzijds echter manifesteren ze zich pas tijdens de lagere schoolperiode en tijdens de loopbaan in het voortgezet onderwijs. De effecten van sociale status blijken slechts voor een deel verklaard te kunnen worden door verschillen in zelfbepalingsoriëntaties van de ouders. Veel belangrijker voor de verklaring van het effect van sociale status zijn de daarmee gepaard gaande verschillen in cultureel kapitaal.

Inleiding

De samenhang tussen sociale herkomst en schoolsucces is waarschijnlijk een van de meest stabiele in sociologisch onderzoek. De systematische ondervetegenwoordiging van leerlingen uit de lagere sociale strata op de hogere onderwijsniveaus is veelvuldig gesignaleerd (Dronkers, 1990), en vormt een belangrijk aandachtspunt in het overheidsbeleid. In de meeste westerse landen is dit aanleiding geweest om grootscheepse onderwijsstimuleringsprogramma's op te zetten voor deze groep leerlingen. Ondanks deze intensieve beleidsmaatregelen is het effect van sociale herkomst

op het schoolsucces vrij stabiel gebleven (Peschar, 1989), en kunnen alleen over een langere tijdperiode afnemende effecten worden waargenomen (Hout, 1988, Ganzeboom & De Graaf, 1989). Internationaal onderzoek toont aan dat in dit opzicht de verschillende landen sterk op elkaar lijken, ondanks grote verschillen in onderwijs of sociaal-economisch beleid (Peschar, 1978; 1987).

Vanuit socialiseringstheorieën worden verschillende verklaringen aangedragen om dit verband tussen de sociale status van de ouders en het schoolsucces van hun kinderen te verklaren. Gewoonlijk spitsen deze verklaringen zich toe op de waarden en normen van de ouders en de daarmee verbonden handelingswijzen. In dit artikel zal een aantal van deze theorieën nader op hun empirische verklaringskracht worden beproefd. Enerzijds betreft dit de theorie van Kohn (1977) waarin de nadruk wordt gelegd op de oriëntatie van de ouders op waarden als zelfbepaling en zelfverantwoordelijkheid. Anderzijds betreft het Bourdieu's theorie omtrent het belang van cultureel kapitaal, dat wil zeggen de affiniteit met de culturele codes van de dominante statusgroepen (Bourdieu, 1984). De vraagstelling luidt:

1. Op welke momenten van de onderwijsloopbaan heeft sociale status van de ouders een effect op de bereikte onderwijspositie van de kinderen?
2. In hoeverre geven verschillen in zelfbepalingsoriëntaties van ouders respectievelijk verschillen in cultureel kapitaal een empirische verklaring voor het verband tussen sociale herkomst en bereikte onderwijspositie?

1 Theoretische achtergrond

De centrale these in het onderzoeksprogramma van Kohn c.s. is dat de levensomstandigheden en in het bijzonder de werkomstandigheden

* Dit onderzoek werd mede mogelijk gemaakt dankzij een subsidie van het Instituut voor Onderwijsonderzoek (SVO-project 4229). Het onderzoek werd uitgevoerd op het RION, Instituut voor Onderwijsonderzoek van de Rijksuniversiteit Groningen. Een Engelstalige versie van dit artikel is gepresenteerd op de midterm Conference 1992 van de ISA Research Committee 'Sociology of Education' te Amsterdam.

sterk bepalend zijn voor de waarden en oriëntaties die een persoon koestert (Kohn, 1977; Kohn & Schooler, 1983). De essentie van het beroepsleven in de hogere statusgroepen is de mogelijkheid tot zelfbepaling, dat wil zeggen de werkomstandigheden vereisen en bevorderen onafhankelijkheid, initiatief en kritisch denken. Dit bevordert een oriëntatie waarin succes wordt toegeschreven aan individuele capaciteiten. Zelfbepaling is hier de dominante waarde, zowel in de opvoeding alsook daarbuiten. De levensomstandigheden van de lagere sociale strata daarentegen bevorderen een meer extern georiënteerde visie op de sociale werkelijkheid. Congruent hiermee is een sterke waardering van conformiteit. Het gevoel overgeleverd te zijn aan maatschappelijke krachten waarop geen invloed uitgeoefend kan worden en waarvan de werking zelfs vaak aan het eigen inzicht onttrokken is, is kenmerkend voor mensen die routineus, weinig complex werk uitvoeren, dat voorgeschreven wordt door anderen. Conformiteit is het antwoord op levensomstandigheden waarin voor zelfbepaling geen plaats lijkt te zijn. Gehoorzaamheid aan superieuren, interesse in de extrinsieke kwaliteiten van het werk, weinig vertrouwen in medemensen en een rigide, starre houding ten opzichte van wat afwijkend wordt beschouwd, zijn kenmerkend voor het zelfconcept en de oriëntaties die men er op nahoudt. Deze 'lessen van het werk' worden in een proces van 'learning-generalization' overgedragen naar andere aspecten van het leven, in het bijzonder naar de opvoeding van de eigen kinderen. Ouders trainen hun kinderen voor de wereld zoals zij die zien. Ze benadrukken in de opvoeding conformistische waarden, wanneer conformisme ook in hun eigen leven belangrijk en noodzakelijk lijkt, terwijl zelfbepalingswaarden worden benadrukt, wanneer hun eigen levens- en werkomstandigheden daar ook aanleiding toe geven. Deze theorie is, soms gedeeltelijk, geverifieerd door onderzoek in de Verenigde Staten en replicaties in andere landen (Slomczynski, Miller & Kohn, 1981; Naoi & Schooler, 1981). Het effect van de zelfbepalingsoriëntatie van de ouders op het schoolsucces van hun kinderen is echter nog nooit duidelijk aangetoond. De redenering lijkt hier te zijn dat nadruk op zelfbepaling en zelfverantwoordelijkheid betekent dat kinderen opgroeien in een omgeving die meer

eisen stelt aan hun intellectuele flexibiliteit en meer uitnodigt om hun analytische en probleemoplossende vaardigheden te ontwikkelen (Schooler, 1972; Kohn, 1977).

De 'cultureel kapitaal' theorie van Bourdieu (Bourdieu & Passeron, 1977; Collins, 1979; Bourdieu, 1984; DiMaggio, 1982) vertrekt vanuit een ander invalshoek. Volgens deze theorie zijn de verschillen in cultureel kapitaal verantwoordelijk voor het instandhouden van sociale ongelijkheid. Een centraal element in het reproductieproces wordt gevormd door wat Bourdieu aanduidt als de habitus: het geheel van linguïstische en culturele competenties en affiniteiten, die vooral in de primaire socialisatie verworven zijn. Het gaat daarbij om verschillen in taalgebruik en taalcodes, esthetische voorkeuren, consumptiepatronen, vrijetijdsbesteding, houding ten opzichte van onderwijs, kortom die levensstijlkenmerken waarmee statusgroepen zich onderling onderscheiden. Elke statusgroep heeft zo zijn eigen habitus. Om te kunnen functioneren in het onderwijssysteem wordt vertrouwdheid met de cultuur van de dominante statusgroepen verondersteld. Dit betekent in de eerste plaats bekendheid met en appreciatie van de 'officiële' cultuur, de cultuur met een grote C (De Graaf, 1987). Deze vorm van kapitaal, cultureel kapitaal, maakt men zich al in de vroege jeugd eigen. Vooral de socialisatie in het gezin is van beslissende invloed: daar wordt de grondslag gelegd voor de appreciatie van bepaalde kunstuitingen en worden smaakvoorkeuren geïnternaliseerd. De school kan dergelijke verschillen in cultureel kapitaal niet overbruggen. Integendeel, de wijze waarop schoolse kennis wordt overgebracht, de daarbij veronderstelde codes en verwachte competenties, vergroten juist de reeds aanwezige verschillen. Je 'thuis voelen' in de officiële cultuur is iets waarvoor de basis reeds in het ouderlijk milieu gelegd moet zijn en die met schoolse kennis alléén niet te bereiken is. De kloof tussen school- en thuiscultuur voor kinderen uit de lagere strata betekent niet alleen dat kennis wordt aangeboden in een vorm die voor hen ontoegankelijk is, het impliceert ook het optreden van subtiele vormen van selectie en zelfselectie, waardoor deze leerlingen eerder afhaken en het onderwijs verlaten. Enerzijds komt dit omdat ze zich minder vertrouwd voelen in de hogere en meer presti-

gieuze onderwijstypen, anderzijds is er sprake van directe selectie, omdat leerkrachten in hun rol als 'gatekeepers' een zekere voorkeur hebben voor leerlingen uit de hogere strata (Rosenbaum, 1976; Jungbluth, 1984).

Beide theorieën verschillen in de accenten die ze leggen, zowel met betrekking tot de sociale positie als met betrekking tot de kenmerken van het socialiseringsproces. Voorts verschillen ze in de reikwijdte van hun verklaring. De theorie van Kohn heeft uitsluitend betrekking op wat Boudon (1974) aanduidt als de primaire effecten van sociale stratificatie: het effect van sociale herkomst op de cognitieve ontwikkeling. Bourdieu's theorie daarentegen strekt zich uit over zowel de primaire als de secundaire effecten van sociale stratificatie: dus naast het effect op prestaties ook het effect op het keuzegedrag van leerlingen. In dit artikel zal de empirische verklaringskracht van beide theorieën worden beproefd.

2 Data

In 1972 is door het Sociologisch Instituut van de Rijksuniversiteit Groningen een longitudinaal onderzoek gestart naar het effect van sociale herkomst op de cognitieve ontwikkeling (Meijnen, 1977; 1984). Men besloot om een steekproef van 728 leerlingen die in de stad Groningen het lager onderwijs waren binnengestroomd, te gaan volgen op hun weg door het onderwijs. Bij de leerlingen werd gedurende de lagere schoolperiode een aantal intelligentietesten afgenomen, evenals een aantal schoolvorderingentoetsen. In 1972 werden bovendien uitgebreide interviews gehouden met de moeders van de betreffende leerlingen, en werd een schriftelijke vragenlijst achtergelaten voor de vaders. In deze interviews werd informatie verzameld over een aantal sociaal-structurele kenmerken van het gezin (beroep en opleiding ouders, gezinsgrootte) alsmede over de waardenoriëntaties van de ouders en kenmerken van de opvoeding.

Toen de leerlingen 18 jaar oud waren zijn ze opnieuw benaderd, ditmaal door het RION, Instituut voor Onderwijsonderzoek te Groningen (Bosker, Hofman & Van der Velden, 1985; Bosker, 1990; Van der Velden, 1991). In deze follow-up studie werd, met behulp van inter-

views met de leerlingen zelf, de onderwijsplooi in het voortgezet onderwijs retrospectief in kaart gebracht, en werden wederom interviews gehouden met de ouders over de ontwikkeling in de gezinskenmerken. Ook ditmaal is informatie verzameld over de zelfbepalingsoriëntatie van de ouders en hun culturele gewoonten.

Vergeleken met de situatie in 1972, was bij de survey in 1984 sprake van een experimenteel verlies van 22%, voornamelijk als gevolg van non-respons. Hoewel de non-respons hoger was onder ouders met een lage sociale status, is er geen reden om aan te nemen dat dit de correlatie tussen variabelen ernstig aantast (Van der Velden, 1991). Voor de huidige analyse worden gegevens gebruikt uit de survey's van 1972 en 1984. Leerlingen die verwezen zijn naar het speciaal onderwijs zijn buiten de analyse gelaten, evenals leerlingen waarvan de informatie over de moeder voor één van beide jaren ontbreekt. Er resteren daarom 519 leerlingen waarvoor complete informatie over moeder en leerling beschikbaar is. Voor een aantal van deze leerlingen is ook informatie van de vader beschikbaar: bij de survey uit 1972 in 450 gevallen en bij de survey uit 1984 in 349 gevallen. De lagere respons voor vaders, met name in 1984, is een gevolg van non-respons (18%) en echtscheiding (9%).

3 Methode

De analyses zijn uitgevoerd in LISREL VI (Jöreskog & Sörbom, 1986), waarbij de parameters met maximum likelihood geschat zijn. Er zijn verschillende modellen met elkaar vergeleken. De likelihood ratio goodness-of-fit toetsgrootte is daarbij gebruikt als indicator voor het best bij de data passende model. Een probleem dat hierbij optreedt is dat het aldus gevonden best passende model instabiel zou kunnen zijn. Bovendien is niet zeker in welke mate kanskapitalisatie een rol speelt. Daarom is de strategie van dubbele kruisvalidatie gevolgd, zoals voorgesteld door Cudeck en Browne (1983). De steekproef is daartoe asymmetrisch gesplitst in twee even grote helften A en B. Steekproef A vormt het kalibratiedeel: op dit gedeelte worden g verschillende modellen ontwikkeld. Deze modellen worden vervolgens

gekruisvalideerd bij het valideringsdeel b. De kruisvalidatie-index $F(S_b; \Sigma_{k|a})$ is een maat voor de discrepantie tussen de covariantiematrix S in de valideringssteekproef b en de met de kalibratiesteekproef a gereproduceerde covariantiematrix $\Sigma_{k|a}$ waarbij k ($k=1,2,\dots,g$) het bestudeerde model aanduidt. Deze werkwijze resulteert in g kruisvalidatie-indices. Vervolgens wordt deze procedure herhaald voor elk model k , zij het dat nu met behulp van het steekproefdeel b de modelparameters worden geschat, waarna de kruisvalidatie index $F(S_a; \Sigma_{k|b})$ de discrepantie aangeeft tussen de covariantiematrix S in de deelsteekproef a en de met b aldus gereproduceerde covariantiematrix $\Sigma_{k|b}$. Op deze manier wordt een tweede verzameling kruisvalidatie-indices verkregen. Men kan er van uitgaan dat het model met de grootste predictieve validiteit (bij de gegeven steekproefgrootte), dat model is dat in beide verzamelingen kruisvalidatie-indices de laagste waarde oplevert. Voor dit model zullen de parameterschattingen worden gepresenteerd. Terzijde wordt opgemerkt dat alle hierna te presenteren modellen identificeerbaar zijn.

4 Instrumentconstructie

De variabelen die geselecteerd zijn voor de huidige analyse hebben betrekking op een viertal aspecten. De eerste variabele heeft betrekking op de sociale status (SES) van het gezin. Deze variabele is gedefinieerd als de gemiddelde score van het onderwijsniveau van beide ouders en het beroepsniveau van de vader.

De tweede set variabelen heeft betrekking op de schoolcarrière van de leerlingen. Deze is gemeten aan de hand van drie variabelen: de intelligentie bij aanvang van de schoolcarrière, de onderwijspositie op het eind van de lagere school en de onderwijspositie op 17-jarige leeftijd. De variabele 'onderwijspositie op het eind van de lagere school' (ADVPOS) reflecteert het advies van de onderwijzer (variërend van LBO tot VWO) met een correctie voor het aantal jaren zittenblijven gedurende de lagere school. De variabele 'onderwijspositie op 17-jarige leeftijd' (EINDPOS) is een compositie-score van bereikt schooltype en leerjaar. Beide variabelen zijn gebaseerd op de leerjarenladder van Bosker en Van der Velden (1986, zie Appendix).

De derde set variabelen heeft betrekking op de zelfbepalingsoriëntaties van de ouders. Hierbij zijn drie instrumenten gebruikt (voor een uitgebreide bespreking, zie Van der Velden, 1991). Het eerste instrument betreft de 'ouderlijke opvoedingswaarden' en is ontleend aan Kohn (1977). De ouders kregen tien opvoedingswaarden voorgelegd. Vijf van deze waarden benadrukken zelfbepaling. De overige vijf hebben betrekking op conformiteitswaarden. Gevraagd is om de drie meest belangrijke en de drie minst belangrijke te selecteren. Het betreffende instrument is voorgelegd aan beide ouders, zowel in 1972 als in 1984. Een hoge score duidt op een sterke waardering van zelfbepaling. Het tweede instrument betreft een schaal voor de 'maatschappelijke oriëntatie' van de ouders. Ook dit instrument is bij beide ouders afgenomen, zowel in 1972 als in 1984. Een hoge score duidt op een open tolerante, niet-conformistische visie op de maatschappij. Het derde instrument betreft de 'rolstructuur' tussen moeder en kind en is geoperationaliseerd aan de hand van vragen over a) de aard van rolvoorschriften, b) de aard van de sanctionering, c) de aard van de verbale interactie en d) de aard van de zelfstandigheidstraining. Een hoge score duidt op een personele rolstructuur, een lage op een positionele rolstructuur. Kenmerkend voor de positionele rolstructuur is dat interacties plaatsvinden op basis van vaste voorgeschreven rolpatronen, gekoppeld aan een controle-strategie die op gehoorzaamheid is gericht. In de persoonsgeoriënteerde rolstructuur, die vooral in de hogere sociale strata zou voorkomen, worden rollen niet toegeschreven, maar verwerven kinderen hun rol in een voortdurende interactie met de omgeving. Deze meer open rolstructuur correspondeert met een controle-strategie die minder imperatief is en meer op uitleg gericht.

De vierde set van variabelen betreft het cultureel kapitaal in het gezin. In de eerste plaats is naar het 'leesgedrag van de ouders' gekeken, zowel in 1972 als in 1984. De betreffende schaal is opgebouwd uit items die aangeven of men geabonneerd is op dag- en weekbladen, en hoeveel tijd men doorgaans besteedt aan het lezen van boeken en kranten. Een hoge score wijst op een sterke leesgerichtheid. Het 'cultuurpedagogisch niveau' geeft aan in hoeverre de ouders impulsen geven aan de cognitieve

ontwikkeling van de kinderen. Hierbij gaat het om zaken als voorlezen, liedjes leren, woordgebruik corrigeren of leesboekjes kopen. Dit cultuurpedagogisch niveau is zowel bij de vader als de moeder bepaald (uitsluitend in 1972). Een hoge score wijst op een hoog cultuurpedagogisch niveau. 'Inzicht in het onderwijssysteem' geeft aan in hoeverre de ouders op de hoogte zijn van de normen, de geschreven en ongeschreven regels van het onderwijssysteem. Een hoge score duidt op veel inzicht. De schaal is in 1984 afgenomen bij de moeder. Een indicator die hiermee nauw verband houdt, betreft de variabele 'nabijheid van het onderwijsveld'. Aan de ouders is gevraagd of zij kennis hebben die in het onderwijs werkzaam zijn, dan wel of zij zelf in het onderwijs werken of gewerkt hebben. Verondersteld wordt dat naarmate men dichter bij het onderwijs staat, men ook vertrouwd is met de daar geldende normen en regels. Ten slotte zijn er twee variabelen die iets zeggen over de betrokkenheid van de ouders bij de schoolloopbanen van hun kinderen. Bij de eerste variabele 'kennis vakkenpakket' is aan de moeder gevraagd om op te

noemen welke vakken haar zoon of dochter gekozen heeft op school. Daarnaast is gevraagd in hoeverre de ouders informatie bij de keuze van het vakkenpakket hebben ingewonnen.

De variabelen die betrekking hebben op de intelligentie van de kinderen, de zelfbepalingsoriëntaties van de ouders en het cultureel kapitaal in het gezin, zijn in de analyses opgenomen als latente constructen.

De schattingen voor het meetmodel van INTELL zijn weergegeven in Tabel 1. In dit model worden, vanwege het geringe aantal vrijheidsgraden, geen correlaties tussen meetfouten toegestaan. De determinatiecoëfficiënt wijst op een tamelijk betrouwbaar meetinstrument. De modelpassing ($\chi^2 = 14.0$; $df = 2$) is niet erg goed, maar kan aanzienlijk verbeterd worden door de meetfouten IQ1-IQ3 en IQ2-IQ4 onderling te laten correleren. Omdat deze twee paren respectievelijk verbale en non-verbale intelligentie representeren lijkt deze modificatie wel gerechtvaardigd. De lambda-schattingen wijzen ook op een verschil tussen verbale intelligentie (IQ1, IQ3) en non-verbale intelligentie (IQ2, IQ4), maar de verschillen

Tabel 1
Meetmodel INTELL (n=519)

geen correlatie meetfouten Indicator	Lambda	Standaardfout
1. IQ1: verbaal	1.00	--
2. IQ2: perceptie	1.18	.11
3. IQ3: numeriek	1.40	.10
4. IQ4: ruimtelijk	1.11	.09

Modificaties: $\chi^2 = 10$ bij correlatie 1-3;
 $\chi^2 = 10$ bij correlatie 2-4

coëfficiënt van determinatie = .79
modelpassing: $\chi^2 = 14.0$ $df = 2$ $p = .001$

Tabel 2
Meetmodel 'zelfbepalingsoriëntatie moeder' (n=503)

Gecorreleerde meetfouten: 1-2; 3-4 Indicator	Lambda	Standaardfout
1. Opvoedingswaarden 1972	1.00	--
2. Opvoedingswaarden 1984	.73	.06
3. Maatsch. oriëntatie 1972	.73	.07
4. Maatsch. oriëntatie 1984	5.79	.50
5. Rolstructuur	5.28	.42

Geen significante modificaties

coëfficiënt van determinatie = .80
modelpassing: $\chi^2 = 1.5$ $df = 3$ $p = .69$

Tabel 3
Meetmodel 'zelfbepalingsoriëntatie vader' (n=305)

Geen correlatie meetfouten Indicator	Lambda	Standaardfout
1. Opvoedingswaarden 1972	1.00	--
2. Opvoedingswaarden 1984	.90	.14
3. Maatsch. oriëntatie 1972	.89	.15
4. Maatsch. oriëntatie 1984	6.66	1.06

Modificaties: $\chi^2 = 5.4$ bij correlatie 1-2;
 $\chi^2 = 5.4$ bij correlatie 3-4

coëfficiënt van determinatie = .67
 modelpassing: $\chi^2 = 7.1$ $df=2$ $p=.03$

Tabel 4
Meetmodel 'cultureel kapitaal' (n=473)

Gecorrleerde meetfouten: 1-2, 5-6 Indicator	Lambda	Standaardfout
1. Leesgedrag 1972	1.00	--
2. Leesgedrag 1984	1.09	.11
3. Inzicht onderwijs	5.75	.74
4. Nabijheid onderwijs	.43	.06
5. Cult.ped.niveau ma	3.19	.41
6. Cult.ped.niveau pa	.21	.08
7. Informatie vakkenpakket	.22	.07
8. Kennis vakkenpakket	.65	.09

Modificaties: $\chi^2 = 6.5$ bij correlatie 5-7;
 $\chi^2 = 6.0$ bij correlatie 4-7;
 $\chi^2 = 5.5$ bij correlatie 1-6

coëfficiënt van determinatie = .70
 modelpassing: $\chi^2 = 25.2$, $df= 18$, $p=.12$

zijn niet groot. De genormaliseerde residuen zijn aan de lage kant. Dit meetmodel wordt daarom geaccepteerd.

In het meetmodel met betrekking tot de zelfbepalingsoriëntatie van de moeder wordt gestart met een model waarin de meetfouten correleren in de tijd. De resultaten van dit model staan in Tabel 2. De coëfficiënt van determinatie is vrij hoog (.80) en wijst op een redelijk betrouwbaar instrument. De modelpassing is goed en er worden geen significante modificaties aangegeven. Dit model wordt daarom geaccepteerd.

De schattingen van het meetmodel met betrekking tot de zelfbepalingsoriëntatie van de vader staan in Tabel 3. In dit model zijn geen correlaties tussen meetfouten opgenomen vanwege het gebrek aan vrijheidsgraden. De modelpassing is vrij slecht ($\chi^2 = 7.1$; $df = 2$), maar kan aanzienlijk verbeterd worden wanneer de meetfouten van dezelfde variabelen in de tijd

gecorrleerd worden. De coëfficiënt van determinatie is lager dan voor de moeder. Dit heeft wellicht te maken met het feit dat bij de vaders een schriftelijke vragenlijst is gebruikt, terwijl de moeders mondeling geïnterviewd zijn. Ondanks deze lagere betrouwbaarheid wordt het model wel geaccepteerd. Men moet zich echter realiseren dat vanwege de lagere betrouwbaarheid mogelijke effecten van de zelfbepalingsoriëntatie onderschat kunnen worden.

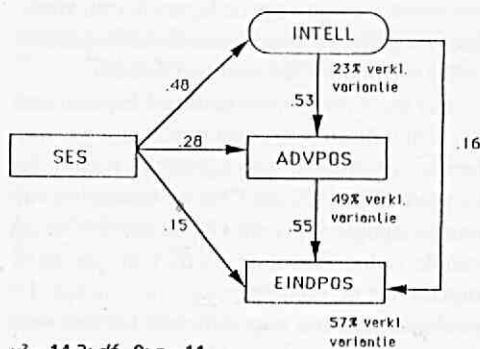
Het meetmodel voor cultureel kapitaal omvat acht indicatoren. In het model zijn gecorrleerde meetfouten verondersteld tussen het leesgedrag in 1972 en 1984 en tussen het cultuurpedagogisch niveau van de moeder en dat van de vader. Zowel de coëfficiënt van determinatie als de modelpassing zijn redelijk. De modelpassing zou nog verbeterd kunnen worden, indien tussen bepaalde andere variabelen ook gecorrleerde meetfouten worden verondersteld. Theoretisch is hier echter geen recht-

vaardiging voor te vinden, zodat deze modificaties niet zullen worden doorgevoerd. Het model zoals hier is gepresenteerd wordt geaccepteerd voor de komende analyses.

5 Resultaten

De eerste onderzoeksvraag heeft betrekking op de tijdstippen waarop het milieu van herkomst zijn invloed op de onderwijsloopbaan uitoefent. Een probleem hierbij kan zijn dat het effect van sociale herkomst in een bepaalde periode (bijv. tijdens het voortgezet onderwijs) gedeeltelijk toegeschreven moet worden aan effecten in een eerdere periode. Om directe en indirecte effecten van sociale herkomst te kunnen onderscheiden is een longitudinaal model geconstrueerd. De verschillende onderwijsposities zijn daarbij op een tijdpad uitgezet. De latente variabele INTELL, geïndiceerd door de vier IQ-subtesten, geeft aan wat de verschillen in intelligentie zijn op het moment van intrede in de lagere school (op 6 jarige leeftijd). De variabele ADVPOS markeert de bereikte onderwijspositie aan het eind van het lager onderwijs en de variabele EINDPOS geeft aan wat de verschillen zijn in bereikte onderwijspositie op 17-jarige leeftijd. Als exogene variabele wordt de variabele SES gebruikt, een compositiescore van het onderwijsniveau van de beide ouders en het beroep van de vader.

Zoals aangegeven in paragraaf 3 is de eerste helft van de steekproef gebruikt om de verschillende modellen te ontwikkelen. De modellen die een acceptabele fit hadden zijn vervolgens gekruisvalideerd. In Figuur 1 staat het hieruit resulterende model.



$$\chi^2 = 14.3; df = 9; p = .11$$

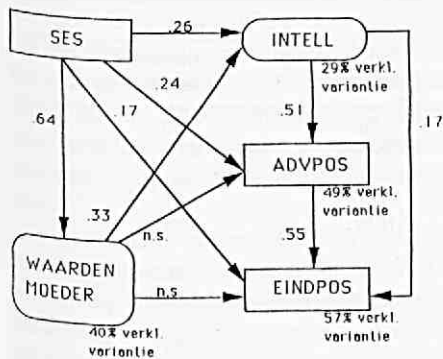
Figuur 1. Longitudinaal model

Alle parameters zijn significant ($p < .05$). Rond de 50% van de varianties in de onderwijsposities aan het eind van de lagere school en op 17-jarige leeftijd blijken 'verklaard' te kunnen worden door de variabelen die in dit model zijn opgenomen. Naarmate de onderwijsloopbaan zich verder ontwikkelt wordt het directe effect van milieu van herkomst zwakker: van .28 in de periode van het lager onderwijs naar .15 in de periode van het voortgezet onderwijs.

Het totale (directe plus indirecte) gestandaardiseerde effect van SES op EINDPOS is .52; van dit totale effect is .37 indirect (via eerdere posities) en .15 direct. Het totale effect van SES op ADVPOS is .53, waarvan .25 indirect en .28 direct. Ten slotte, het totale effect van SES op de intelligentie aan het begin van het lager onderwijs (INTELL) bedraagt .48.

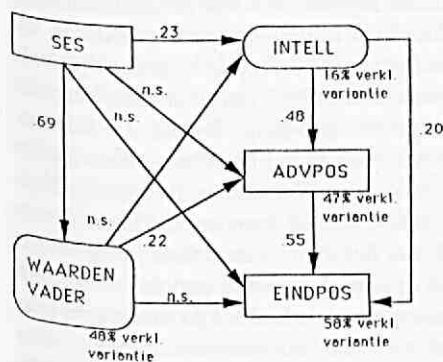
Men kan deze cijfers ook op een andere manier uitdrukken. Zetten we het totale effect van status op de bereikte onderwijspositie op 17-jarige leeftijd op 100%, dan kan men zeggen dat 30% ($= .15 / .52 * 100\%$) van dit totale effect toegeschreven kan worden aan selectieprocessen in het voortgezet onderwijs, 29% aan selectieprocessen in het lager onderwijs, terwijl 41% toe te schrijven is aan voorschoolse verschillen.

Deze resultaten indiceren dat het effect van de voorschoolse cognitieve ontwikkeling op het latere schoolsucces weliswaar vrij aanzienlijk is, maar dat het grootste deel van het statuuseffect op de schoolloopbaan toegeschreven moet worden aan factoren en processen die zich pas manifesteren ná intrede in het onderwijs. Deze cumulatie van het statuuseffect gedurende de loopbaan wijst sterk in de richting van een socialiseringstheoretisch verklaring. De vraag is nu in hoeverre de effecten van sociale status 'verklaard' kunnen worden door verschillen in de zelfbepalingsoriëntaties van de ouders of verschillen in cultureel kapitaal. De volgende stap in de analyse betreft daarom het toevoegen van gezinskenmerken aan het longitudinale model. Er zullen drie modellen met elkaar worden vergeleken: twee modellen die verwijzen naar de zelfbepalingsoriëntaties van de ouders en een model dat betrekking heeft op het cultureel kapitaal van het gezin. Vanwege multicollineariteitsproblemen is afgezien van het integreren van deze drie modellen in één model.



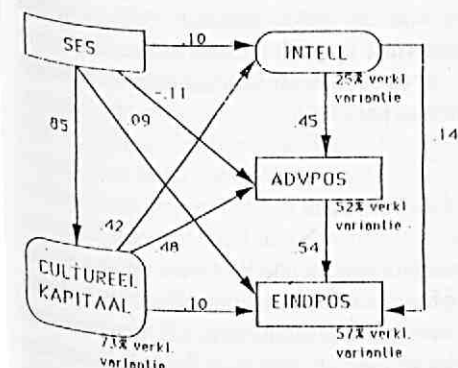
$$\chi^2 = 49.7; df = 43; p = .22$$

Figuur 2. Zelfbepalingsoriëntatie moeder



$$\chi^2 = 43.9; df = 33; p = .10$$

Figuur 3. Zelfbepalingsoriëntatie vader



$$\chi^2 = 122.4; df = 79; p = .001$$

Figuur 4. Cultureel kapitaal

In de Figuren 2 tot en met 4 staan de parameterschattingen vermeld van de structurele gezinsmodellen. Deze modellen zijn alle drie tot stand gekomen volgens de eerder beschreven methode van dubbele kruisvalidatie. In de bijbehorende Tabel 5 staat vermeld hoe groot het totale (directe plus indirecte) statuseffect is op de verschillende loopbaanvariabelen, en welk deel hiervan gemedieerd wordt door de betreffende gezinskenmerken.

De mate waarin de verschillende modellen passen bij de data varieert nogal. Het model met de zelfbepalingsoriëntatie van de moeder blijkt vrij goed bij de data te passen ($\chi^2 = 49.7$; $df = 43$). De overige twee modellen blijken, getoet op de verhouding van de χ^2 -waarde en het aantal vrijheidsgraden, redelijk bij de data te passen. Bij de vergelijking van het model 'zelfbepaling vader' met de overige modellen dient men bedacht te zijn op de afwijkende steekproefgrootte.

Het effect van sociale status op de latente variabele cultureel kapitaal is heel sterk (.85). Dat betekent dat het cultureel kapitaal van een gezin voor een belangrijk deel door de sociale positie van de ouders bepaald wordt. Bij de andere modellen is het effect van sociale status op het latente gezinskenmerk minder groot: .64 bij 'zelfbepalingsoriëntatie moeder' en .69 bij 'zelfbepalingsoriëntatie vader'. Uiteraard verschilt hierdoor ook de onverklaarde variantie in deze intermedierende variabelen: van 27% bij 'cultureel kapitaal' tot 60% bij 'zelfbepalingsoriëntatie moeder'.

De relaties tussen de onderscheiden loopbaanvariabelen variëren nauwelijks tussen de 3 modellen en komen redelijk overeen met de schattingen van het longitudinale model van de vorige paragraaf. In alle modellen zijn er sterke effecten van de intelligentie op 6-jarige leeftijd (INTELL) op de positie aan het einde van de lagere school (ADVPOS), terwijl deze op haar beurt de bereikte eindpositie (EINDPOS) sterk bepaalt. Er worden zwakke directe effecten gevonden van intelligentie op de eindpositie.

Wat wel verschilt is de intermedierende rol van de gezinskenmerken. Cultureel kapitaal blijkt een sterk effect op de onderwijsloopbaan te hebben, met name op de eerste twee loopbaanvariabelen intelligentie (.42) en positie eind lagere school (.48). Bij de overige twee modellen zijn de effecten van de gezinsken-

Tabel 5

Effect van SES en de mediërende rol van gezinskenmerken

Statuseffect en aandeel gezinskenmerk	Zelfbepaling moeder	Zelfbepaling vader	Cultureel kapitaal
Totaal effect SES op EINDPOS via gezinskenmerk	.51 19%	.46 36%	.50 87%
effect SES voortgezet onderwijs via gezinskenmerk	.14 negatief	.12 10%	.17 50%
effect SES lager onderwijs via gezinskenmerk	.29 16%	.30 52%	.30 100%
effect SES voorschools via gezinskenmerk	.47 44%	.37 39%	.45 79%

merken veel zwakker. De zelfbepalingsoriëntatie van de moeder heeft alleen een sterk effect op de intelligentie (.33), terwijl de effecten op de overige twee loopbaanvariabelen niet significant van nul afwijken (t -waarde < 1.96). De zelfbepalingsoriëntatie van de vader heeft uitsluitend een significant effect op de bereikte positie aan het eind van het lager onderwijs (.22). Door de verschillen in de intermedierende rol van de gezinskenmerken, variëren ook de directe effecten van sociale status op de loopbaanvariabelen. In het model met cultureel kapitaal zijn de directe statuseffecten op de loopbaan het kleinst en in het model met de zelfbepalingsoriëntatie van de moeder zijn de directe statuseffecten het grootst. Het intermedierende effect van cultureel kapitaal is daarmee in elke loopbaanperiode aantoonbaar. Met betrekking tot de zelfbepalingswaarden geldt dit minder sterk. De zelfbepalingsoriëntaties hebben uitsluitend op bepaalde momenten in de loopbaan een positief effect.

De onverklaarde variantie bij de verschillende loopbaanvariabelen varieert nauwelijks tussen de drie modellen en wijkt ook niet substantieel af van de onverklaarde variantie die gevonden is in het model zonder gezinskenmerken. Dit wijst erop dat de betreffende gezinskenmerken weliswaar een deel van het statuseffect intermedieren, maar dat ze geen 'extra' verklarende waarde hebben. Ze dragen dus niet bij tot een betere voorspelling van de schoolloopbaan, maar geven wel aan via welke processen de statuseffecten verlopen.

De mate waarin de gezinskenmerken het statuseffect mediëren varieert echter. Cultureel kapitaal blijkt het totale statuseffect voor 87% te mediëren. Wanneer gekeken wordt naar het

effect van sociale status op de afzonderlijke loopbaanperioden, dan verklaren verschillen in cultureel kapitaal 50% van het statuseffect op de loopbaan in het voortgezet onderwijs, het volledige statuseffect op de loopbaan tijdens de lagere school en 79% van het statuseffect op de intelligentie op 6-jarige leeftijd. De intermedierende rol van zelfbepalingsoriëntaties ligt een stuk lager. Verschillen in zelfbepalingsoriëntaties van de moeder verklaren slechts 19% van het totale statuseffect op de onderwijsloopbaan. Een sterke gerichtheid op zelfbepaling van de moeder lijkt uitsluitend relevant voor de voorschoolse periode: hier verklaart ze 44% van de statusverschillen. De intermedierende rol van de zelfbepalingsoriëntaties van de vader lijkt iets groter te zijn: in totaal wordt 36% van het statuseffect gemedieerd (enige voorzichtigheid in de interpretatie is geboden, vanwege de afwijkende steekproefgrootte). Een sterke gerichtheid op zelfbepaling van de vader verklaart 52% van het statuseffect op de loopbaan tijdens de lagere school en 39% van het statuseffect op de voorschoolse periode.

6 Conclusies

Het effect van sociale herkomst op de schoolloopbaan is vrij groot en manifesteert zich zelf op verschillende momenten. Als men het totale effect van sociale herkomst op de bereikte onderwijspositie op 17-jarige leeftijd op 100% zet, dan kan men 30% van dit effect toeschrijven aan selectieprocessen in het voortgezet onderwijs, 29% aan selectieprocessen in het lager onderwijs en 41% aan voorschoolse verschillen.

len. Deze resultaten indiceren dat het effect van de voorschoolse cognitieve ontwikkeling op het latere schoolsucces weliswaar vrij aanzienlijk is, maar dat het grootste deel van het statuuseffect op de schoolloopbaan toegeschreven moet worden aan factoren en processen die zich pas manifesteren ná intrede in het onderwijs.

De cumulatie van het effect van sociale herkomst op de schoolloopbaan vormt een sterke aanwijzing voor een socialiseringstheoretische verklaring van ongelijke onderwijskansen. In dit artikel is de empirische verklaringskracht van de twee belangrijkste theorieën op dit vlak, de theorie over zelfbepaling van Kohn en de theorie over het cultureel kapitaal van Bourdieu, nader onderzocht. De analyses laten zien dat de zelfbepalingsoriëntaties van de ouders slechts een deel van het statuuseffect verklaren. Minder dan de helft van het statuuseffect op de voorschoolse periode blijkt herleidbaar tot de zelfbepalingsoriëntaties van de ouders, terwijl de loopbaan in het lager onderwijs voor ongeveer de helft blijkt samen te hangen met de zelfbepalingsoriëntatie van de vader. Verschillen in cultureel kapitaal blijken een betere verklaring te geven voor het verband tussen sociale status en de onderwijsloopbaan. Dit geldt met name voor de effecten van sociale status op de voorschoolse periode en de lagere schoolperiode. Het statuuseffect op de loopbaan in het voortgezet onderwijs blijkt slechts voor de helft te maken te hebben met verschillen in cultureel kapitaal. Vatten we het statuuseffect op de loopbaan in het voortgezet onderwijs hoofdzakelijk op als een secundair effect van sociale stratificatie, dan kan men zeggen dat verschillen in cultureel kapitaal de primaire effecten grotendeels en de secundaire effecten gedeeltelijk verklaren. Sociale ongelijkheid in onderwijskansen blijkt daarmee in eerste instantie te maken te hebben met verschillen in cultureel kapitaal. Niet de zelfbepalingscondities, maar de verschillen in habitus liggen ten grondslag aan de milieuspecifieke selectie in het onderwijs. Toch is dit maar een deel van het verhaal. Verschillen in cultureel kapitaal blijken het statuuseffect weliswaar goed te mediëren, maar ze voegen er niets extra's aan toe. De totale verklaarde variantie in de bereikte onderwijsposities blijkt in het uitgebreide gezinsmodel even groot te zijn als in het beperkte longi-

tudinale model. Bovendien wordt het statuuseffect tijdens het voortgezet onderwijs slechts ten dele bepaald door verschillen in cultureel kapitaal. Blijkbaar spelen ook andere factoren, zoals sociale hulpbronnen, een rol. In het toekomstig onderzoek zal met name aan deze andere factoren aandacht moeten worden geschonken.

Literatuur

- Bosker, R. J., Hofman, W. H. A. & Velden, R. K. W. van der (1985). *Een generatie geselecteerd. Deel 1: De loopbanen. Groningen: RION.*
- Bosker, R. J., Velden, R. K. W. van der (1986). Onderwijspositie en selectie. In W. J. Nijhof & E. Warries (red.), *De opbrengst van onderwijs en opleiding* (pp. 109-125). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Bosker, R. J. (1990). *Extra kansen dankzij de school? Het differentieel effect van schoolkenmerken op loopbanen in het voortgezet onderwijs voor lager versus hoger milieu leerlingen en jongens versus meisjes* (dissertatie). Nijmegen: ITS.
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity and social inequality*. New York: John Wiley & Sons.
- Bourdieu, P. & Passeron, C. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. Parijs: Minuit.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction, a social critique of the judgement of taste*. London: Harvard University Press.
- Collins, R. (1979). *The credential society*. New York: Academic Press.
- Cudeck, R., & Browne, M. W. (1983). Cross-validation of covariance structures. *Multivariate Behavioral Research*, 18, 147-167.
- DiMaggio, P. (1982). Cultural capital and school success: the impact of status culture participation on the grades of US-high school students. *American Sociological Review*, 47, 189-201.
- Dronkers, J. (1990). De ontwikkelingen in het schoolloopbaanonderzoek: een terugblik op een decennium. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 15, 8-22.
- Ganzeboom, H. B. G., & Graaf, P. M. de (1989). Verandering van onderwijskansen in Nederland tussen 1900 en 1980. *Mens en Maatschappij, boekaflevering 1989*, 58-78.
- Graaf, P. M. de (1987). *De invloed van financiële en culturele hulpbronnen in onderwijsloopbanen* (dissertatie). Nijmegen: ITS.

- Hout, M. (1988). More Universalism, Less Structural Mobility: The American Occupational Structure in the 1980's. *American Journal of Sociology*, 93, 1358-1400.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1986). *LISREL VI. Analyses of linear structural relationships by the method of maximum likelihood. User's guide*. 4th edition. Uppsala: University of Uppsala.
- Jungbluth, P. L. M. (1984). Herkomst, milieu en sekse van leerlingen in relatie tot leerkrachtverwachtingen; impliciete selectie in het basisonderwijs. *Pedagogische Studiën*, 61, 402-411.
- Kohn, M. L. (1977). *Class and conformity. A study in values*. 2nd edition. Chicago: University of Chicago Press.
- Kohn, M. L., & Schooler, C. (1983). *Work and personality: an inquiry into the impact of social stratification*. Norwood, NJ.
- Meijnen, G. W. (1977). *Maatschappelijke achtergronden van intellectuele ontwikkeling*. (dissertatie). Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Meijnen, G. W. (1984). *Van zes tot twaalf*. Harlingen: Flevo-druk.
- Naoi, A., & Schooler, C. (1981). *Occupational conditions and psychological functioning in Japan*. Paper presented at the annual meeting of the American Sociological Association, August 1981.
- Peschar, J. L. (1978). Educational opportunity within and between Holland and Sweden. The semi-experimental approach. *Sociologische Gids*, 25, 273-296.
- Peschar, J. L. (1987). *Zo vader-zo zoon, zo moeder-zo dochter? Vergelijkende analyses naar de proces van statusverwerving en onderwijsmobiliteit in Nederland, Hongarije en Polen*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Peschar, J. L. (1989). *Over kennis en kansen. Onderwijskansen in internationaal en vergelijkend perspectief*. Groningen: RUG.
- Rosenbaum, J. E. (1976). *Making inequality: the hidden curriculum of high school tracking*. New York.
- Schooler, C. (1972). Childhood family structure and adult characteristics. *Sociometry*, 35, 255-269.
- Slomczynski, K. M., Miller, J., & Kohn, M. L. (1981). Stratification, work and values. A Polish - United States comparison. *American Sociological Review*, 46, 720-744.
- Velden, R. K. W. van der (1991). *Sociale herkomst en schoolsucces. Het effect van culturele en sociale hulpbronnen op de schoolloopbaan*, (dissertatie). Groningen: RION, Monografieën Onderwijsonderzoek 10.

Manuscript aanvaard 4-10-1993

Auteur

R. K. W. van der Velden is als hoofdonderzoeker werkzaam bij het Researchcentrum voor Onderwijs en Arbeidsmarkt (ROA), verbonden aan de Rijksuniversiteit Limburg te Maastricht.

Adres: ROA, Postbus 616, 6200 MD Maastricht

Abstract

Social status, family characteristics and educational attainment of the children

R. K. W. van der Velden. *Pedagogische Studiën*, 1994, 71, 82-93.

In this article, results are presented from a longitudinal study after the effects of social status on the children's educational attainment. Status effects only partly reflect pre-school differences. Effects of social status are also apparent during primary and secondary education. These status effects can only partly be explained by the parents' orientation towards self-direction. The results are in favour of the model where the status effects on educational attainment are explained by the family's cultural capital.

Het schalen van onderwijsposities met behulp van de 'leerjarenladder'

De rationale voor operationalisering van onderwijsposities komt erop neer dat de posities van leerlingen beschreven kunnen worden als de afstand die nog resteert tot de top van het onderwijssysteem, uitgedrukt in leerjaren. Verschillen tussen onderwijsposities worden uitgedrukt in het aantal leerjaren dat ze van elkaar verwijderd zijn. Binnen één schooltype kan dat gemakkelijk beschreven worden: iemand die blijft zitten verliest een leerjaar op de overigen. De onderwijspositie wordt dan eenduidig vastgelegd door het leerjaar waarin een leerling zich bevindt en het prestatieniveau op het eind van dat leerjaar (opgevat als een dichotome variabele: overgang of doublure).

Tussen twee schooltypen kan het verschil in positie vastgesteld worden door het aantal leerjaren dat nodig is om van het ene schooltype over te stappen naar het andere. In het Nederlandse categoriale onderwijssysteem kan dat vrij eenduidig vastgesteld worden: in de regel kost het één jaar om van een lager naar het naastbij gelegen hogere schooltype over te stappen. Dit betekent dat er een 'leerjarenladder' kan worden geconstrueerd waarvan de top wordt gevormd door de hoogste te bereiken onderwijspositie, in deze studie VWO-6. De verschillende schooltypen en leerjaren kunnen worden afgebeeld als sporten op deze ladder zoals uitgewerkt in Figuur 5, waarbij:

- VWO-6 staat voor zesde leerjaar VWO voltooid;
- VWO-0 staat voor eerste leerjaar VWO niet voltooid of 'advies VWO';
- MBO* staat voor 1- en 2 jarige MBO-opleidingen (inclusief MDGO-MK) en MBO staat voor de overige MBO-opleidingen.

Ladder	Onderwijspositie						
Top							
12	VWO-6	HBO-2	MBO-4				
11	VWO-5	HBO-1	MBO-3				
10	VWO-4	HAVO-5	MBO-2				
9	VWO-3	HAVO-4	MBO-1	MBO*-2			
8	VWO-2	HAVO-3	MAVO-4	MBO*-1	BBO-2	KMBO-2	
7	VWO-1	HAVO-2	MAVO-3	LBO,C-4	BBO-1	KMBO-1	
6	VWO-0	HAVO-1	MAVO-2	LBO,C-3	LBO,AB-4	IBO-4	
5		HAVO-0	MAVO-1	LBO-2	LBO,AB-3	IBO-3	
4			MAVO-0	LBO-1		IBO-2	
3				LBO-0		IBO-1	
2						IBO-0	
1							
0							
Bodem							

Figuur 5. De leerjarenladder

De score voor de variabele 'onderwijspositie op 17-jarige leeftijd' betreft de leerjarenladder score van het laatste met succes afgesloten leerjaar. In het geval de leerling op dat moment in VWO-5 zit bedraagt de score dus 10 (i.c. de score behorend bij VWO-4). De score voor de variabele 'onderwijspositie op het eind van de lagere school' wordt berekend als de ladderscore behorend bij het gegeven advies van de leerkracht, minus het aantal jaren dat de leerling is blijven zitten tijdens de lagere schoolperiode.

Training in studeren aan het hoger onderwijs: doelen en effecten

J. Kaldeway en F. A. J. Korthagen

Samenvatting

In deze bijdrage wordt een overzicht gegeven van factoren waarop trainingen in studeren voor studenten in het Hoger Onderwijs zich richten, en de effecten van deze trainingen. Hiertoe wordt onder andere een model gebruikt, waarin vier soorten studie-activiteiten worden onderscheiden: *strategische studie-activiteiten*, gericht op het formuleren van het studiedoel, *operationele studie-activiteiten*, gericht op het ontwerpen van een studieplan, *uitvoerende studie-activiteiten*, en *reflectieve studie-activiteiten*, gericht op het controleren van het studieproces en de studieresultaten. Het meest opvallende resultaat van de analyse van twintig trainingen is, dat slechts vijf trainingen gericht zijn op strategische en/of operationele studie-activiteiten. Verder valt op dat in de meeste gevallen geen effecten op de studieresultaten worden nagegaan, maar op het begrijpen en reproduceren van informatie uit voor het betreffende onderzoek geselecteerde teksten. Ook is slechts beperkt onderzoek gedaan naar de wisselwerking tussen training in de verschillende soorten studie-activiteiten en in factoren als concentratie, tijdsbeheer, zelfvertrouwen, studiemotivatie en studie-opvattingen.

1 Inleiding

Studievaardigheidstrainingen in het Hoger Onderwijs staan in Nederland met enige regelmaat onder vuur (Schmidt, 1987; Jochems, 1992). Er bestaat twijfel over de mogelijkheid de studieprestaties van studenten door een afzonderlijke training te verbeteren. Als alternatief wordt eerder gekeken naar mogelijkheden om door scholing van de vakdocent de studievaardigheden in de lessituatie te integreren (bijvoorbeeld Prawat, 1991; Simons, 1990; Van Hout Wolters, 1992). In verschillende on-

derzoeksreviews (bijvoorbeeld Kulik, Kulik & Shwalb, 1983; Weinstein & Mayer, 1986; Pintrich, Cross, Kozma & McKeachie, 1986) wordt evenwel geconcludeerd dat de huidige stand van zaken in het onderzoek de conclusie rechtvaardigt dat trainingen op het terrein van studeren in het Hoger Onderwijs aantoonbaar effect hebben.

Deze tegenstrijdigheid in opvattingen over het effect van trainingen in studeren vormde de aanleiding tot het hier gepresenteerde literatuuronderzoek. Daarbij was de veronderstelling, dat het gebrek aan effect van trainingen in studeren mogelijk is toe te schrijven aan het feit dat deze trainingen veelal gericht zijn op basale studie-activiteiten, zoals memoriseertechnieken en het schematiseren, samenvatten of markeren van teksten. Verondersteld werd, dat trainingen wél effectief zijn wanneer tevens aandacht besteed wordt aan een aantal andere studie-activiteiten, die in dit artikel nader worden uitgewerkt.

Het literatuuronderzoek betreft trainingen in studeren aan het Hoger Onderwijs, waarover gerapporteerd is in de periode 1986-1991. Daarbij is nagegaan op welke aspecten van het studeren de trainingen zijn gericht (doelen) en welke resultaten daarmee zijn bereikt (effecten).

2 Methode

De selectie van de in deze literatuurstudie geanalyseerde trainingen is gebaseerd op een *ERIC search* over de periode 1986-1991. Door selectie op descriptorren met betrekking tot studievaardigheden en leerstrategieën¹, gecombineerd met descriptorren met betrekking tot het opleidingsniveau² en met indicatoren van effectmeting in de *abstracts*³ werden 591 titels gevonden. Uit deze titels werd met behulp van de *abstracts* een verdere selectie gemaakt op

basis van de volgende criteria: (1) het gaat om studiestrategieën, niet om doceerstrategieën (zoals het door de docent ontwerpen van boomdiagrammen ter ondersteuning van het studieproces); (2) het gaat om separate trainingen, niet geïntegreerd in één bepaald vak (zoals aanwijzingen door de docent om bij de studiestof essay-vragen te formuleren of om voorbeelden van toepassingen van de studiestof te verzinnen); (3) de beschreven studie-aanpak moet empirisch getoetst zijn. Na deze selectie bleven 37 titels over. Deze artikelen werden geheel gelezen en eveneens op basis van de genoemde criteria geselecteerd. Dit leidde uiteindelijk tot 20 voor de analyse bruikbare trainingen.

Voor de indeling van de onderzoeken werd een aantal factoren vastgesteld (zie de volgende paragrafen).

3 Indeling naar doelen en effecten

Bij de indeling van de trainingen ging het erom te benoemen waar de training zich volgens de beschrijving van de inhoud van de training op richtte (in de indeling aangeduid als het doel van de training) en wat gemeten werd als resultaat van de training (aangeduid als het effect van de training). Een training kan bijvoorbeeld volgens de beschrijving gericht zijn op bevordering van het zelfvertrouwen van de studenten (doel: zelfvertrouwen) en als resultaat ten opzichte van een controlegroep zowel toename van het zelfvertrouwen als een beter tekstbegrip meten (effecten: zelfvertrouwen en tekstbegrip).

Bij de categorisering van de doelen en effecten is gebruik gemaakt van de resultaten van onderzoek naar factoren die kunnen gelden als predictoren van studiesucces⁴. De literatuur is hierover niet eenduidig: de onderzochte factoren worden op uiteenlopende manieren gedefinieerd en met betrekking tot de invloed van de verschillende factoren op studiesucces zijn de resultaten soms tegenstrijdig. Wel geeft de literatuur voldoende ondersteuning voor een samenvattend overzicht van factoren waar de trainingen zich op richten, en de effecten van die trainingen. Deze factoren zijn *studiemethode*, *concentratie*, *tijdsbeheer*, *zelfvertrouwen*, *studiemotivatie* en *studie-opvattingen*.

De factor *concentratie* wordt in onze indeling opgevat als bij Meijer, Bruinsma en Geurts (1991): gemakkelijk op gang komen en op gang blijven bij het studeren. *Tijdsbeheer* heeft betrekking op de mate, waarin studenten in staat zijn voor hun studie-activiteiten tijd vrij te maken (de categorie *regelmatig studeren* van Van Overwalle (1989) en de categorie *planning* van Meijer e.a. (1991)). De factor *zelfvertrouwen* kan in onze indeling zowel zelfrespect en succesverwachting inhouden (Van Overwalle (1989)) als het ontbreken van onzekerheid of tentamenangst (Meijer e.a. (1991)). *Studiemotivatie* kan specifieke vormen van motivatie betreffen (bijvoorbeeld intrinsieke, extrinsieke of prestatiemotivatie, de indeling van Biggs (1984)) of algemene gemotiveerdheid voor een studie (Van Overwalle (1989)). *Studie-opvattingen* worden opgevat als de visie van studenten op het karakter van kennisverwerving (bijvoorbeeld kennisverwerving als opbouw van kennis, opname van kennis of gebruik van kennis, de indeling van Vermunt (1991)).

Aan de factor *studiemethode* wordt in de volgende paragraaf afzonderlijk aandacht besteed.

4 Indeling in studie-activiteiten

De praktijkervaringen in onze cursussen en begeleidingen voor studenten die in hun studie zijn vastgelopen, leken uit te wijzen dat veel problemen in de studie-aanpak niet zozeer het lezen en studeren 'zelf' (bijvoorbeeld oriënteren op teksten, structuur aanbrengen, schematiseren, samenvatten, begripscontrole) betroffen. Eerder leek men moeite te hebben zich een beeld te vormen van het niveau en de aard van de voor een tentamen te verwerven kennis (bijvoorbeeld globaal of gedetailleerd; gericht op feiten of op toepassing). Ook was men niet in staat de kennisdoelen te vertalen in verschillende soorten studie-activiteiten en tijdens het studeren de studie-activiteiten zo nodig, bijvoorbeeld ingeval van tijdnood, aan te passen. Wat voor de studenten 'uitvoeringsproblemen' leken (bijvoorbeeld te langzaam lezen, niet kunnen samenvatten), waren in onze ogen vaak mede doelbepalings-, plannings- en reflectieproblemen.

STRATEGISCHE STUDIE-ACTIVITEITEN → STUDIEDOEL	REFLECTIEVE STUDIE-ACTIVITEITEN
OPERATIONELE STUDIE-ACTIVITEITEN → STUDIEPLAN	
UITVOERENDE STUDIE-ACTIVITEITEN → STUDIERESULTAAT	EVALUATIE

Figuur 1. Indeling in studie-activiteiten

Naar aanleiding hiervan formuleerden we vier soorten studie-activiteiten die alle, impliciet of expliciet, deel uitmaken van het studieproces. Deze zijn weergegeven in het model in Figuur 1 (zie Kaldewey & Oost (1990,1991) voor een meer uitgebreide verantwoording).

Strategische studie-activiteiten zijn gericht op inzicht in de opbouw en het karakter van de te verwerven kennis voor een bepaald vak. Wat is de centrale lijn? Wat zijn de verschillende thema's? Gaat het om het kunnen reproduceren van kennis, het leggen van verbanden, het kunnen oplossen van vraagstukken? Zijn de leerdoelen voor de hele stof identiek of verschillen ze per onderdeel?

Operationele studie-activiteiten zijn gericht op de concretisering van het studiedoel voor de specifieke onderdelen van de studiestof. Uitgaande van het studiedoel wordt bepaald welke onderdelen van de studiestof voor verdere bestudering in aanmerking komen en welke vorm van verwerking (bijvoorbeeld verbanden leggen, memoriseren of nauwkeurig analyseren) passend is voor de realisering van het studiedoel, rekening houdend met de beschikbare tijd.

Uitvoerende studie-activiteiten betreffen de meer gedetailleerde verwerking van de studiestof, bijvoorbeeld lezen, samenvatten, schematiseren, memoriseren, oefenen.

Reflectieve studie-activiteiten zijn gericht op de controle van het studieproces ('on line' regulatie-activiteiten) en op de evaluatie van het studieresultaat. Het studieplan, bijvoorbeeld, kan worden getoetst op consistentie met het studiedoel. Wat betreft het studieresultaat kan worden nagegaan in hoeverre dit afwijkt van het studiedoel en waaraan eventuele lacunes zijn toe te schrijven.

Deze rangschikking van activiteiten is niet geheel nieuw. Het in Figuur 1 weergegeven model is op te vatten als een vertaling van een algemeen handelings- of probleemoplosmodel naar het terrein van studeren. Polya (1973) en Mettes en Pilot (1980), bijvoorbeeld, onderscheiden vier fasen in het probleemoplosproces die vergelijkbaar zijn met de genoemde vier categorieën studie-activiteiten. In Figuur 2 wordt de relatie aangegeven tussen de door Polya genoemde fasen (Polya, 1973, pp.5-6) en de weergegeven indeling in studie-activiteiten.

De in Figuur 1 weergegeven indeling wijkt

"First, we have to <i>understand</i> the problem (...)." <i>(strategische studie-activiteiten)</i>	"Fourth, we <i>look back</i> at the completed solution, we review and discuss it." <i>(reflectieve studie-activiteiten)</i>
"Second, we have to (...) make a <i>plan</i> ." <i>(operationele studie-activiteiten)</i>	
"Third, we <i>carry out</i> our plan." <i>(uitvoerende studie-activiteiten)</i>	

Figuur 2. Polya: How To Solve It

af van de gangbare indeling van studie-activiteiten in cognitieve en metacognitieve activiteiten (zie bijvoorbeeld Vermunt, 1989, 1992). Cognitieve activiteiten worden daarbij opgevat als denkactiviteiten die worden gebruikt om de leerinhouden te verwerken, leidend tot leerresultaten in termen van kennis, inzicht, vaardigheid en dergelijke. Metacognitieve activiteiten gelden als regulatieve activiteiten die worden gebruikt om leerprocessen te coördineren en te controleren, bijvoorbeeld oriënteren, plannen, bijstellen, toetsen, evalueren en selecteren.

Tegen deze indeling kan als bezwaar worden ingebracht, dat er een tegenstelling in besloten ligt tussen het leren zelf dat tot kennis leidt (de cognitieve activiteiten) en voorwaardenscheppende activiteiten die niet tot het eigenlijke leren behoren (de metacognitieve activiteiten). De door ons voorgestelde strategische en operationele studie-activiteiten zijn daarentegen niet slechts voorwaardenscheppend, maar leiden zelf ook tot studieprodukten: overzicht van de doelen en de opbouw van het vak, respectievelijk overzicht van de studiestof en van de manier waarop de studiestof moet worden verwerkt. Hierbij spelen cognitieve activiteiten een rol, zoals het analyseren van het studiedoel, het structureren van de studiestof en het concretiseren van het studiedoel in de aanpak van de studiestof. Door de doelbepalings- en planvormingsactiviteiten als concrete studie-activiteiten voor te stellen, wordt ook het bereik van de reflectieve activiteiten uitgebreid. Doorgaans worden deze, als *comprehension monitoring*, beperkt tot het controleren van tekstbegrip. Reflectie kan evenwel ook toetsing van bijvoorbeeld 'vakbegrip' inhouden: snapt de student hoe het vak is opgebouwd en welke leerdoelen moeten worden gerealiseerd?

Overigens geldt het bezwaar tegen de tweedeling van cognitieve en metacognitieve activiteiten mogelijk specifiek voor de situatie in het Hoger Onderwijs. Strategische en operationele studie-activiteiten zullen pas bij een behoorlijke omvang van de studiestof tot zelfstandige produkten leiden. Het vaststellen van het leerdoel bijvoorbeeld, is ook in het Voortgezet Onderwijs van belang, maar vraagt in het algemeen geen afzonderlijke, uitvoerige analyse door de leerling⁵. In het Hoger Onderwijs

betekent bepalen van het studiedoel onder andere het raadplegen van de studiegidstekst, het analyseren van eerdere tentamens en het verwerken van aanwijzingen van de docent over het studiedoel. Hiermee wordt een beeld opgebouwd van de te verwerven kennis voor het vak, dat als basis dient voor de selectie van de studiestof en voor specifieke verwerkingsactiviteiten.

Andere bekende indelingen van studie-activiteiten, zoals van Dansereau (1985) en Weinstein en Mayer (1986) lossen dit bezwaar van de tweedeling van cognitieve en metacognitieve activiteiten niet op. Dansereau maakt een indeling naar *primary strategies*, gericht op het verwerken en het oproepen van informatie, en *support strategies*, waaronder plannings- en controle-activiteiten.

Weinstein en Mayer onderscheiden acht categorieën van leerstrategieën, waarvan er zes betrekking hebben op het verwerken van informatie (variërend van feiten repeteren tot het schematisch weergeven van de inhoud van een tekst), één op *comprehension monitoring* (doelbepaling, planning en controleren) en één op affectieve en motivationele strategieën.

In beide modellen wordt evenals bij de onderscheiding van cognitieve en metacognitieve activiteiten een onderscheid gesuggereerd tussen het 'echte leren' en voorwaardenscheppende activiteiten. Het feit, dat doelactiviteiten en planactiviteiten zelf concrete studie-activiteiten zijn die ook weer object kunnen zijn van *monitoring*, krijgt bij deze indelingen geen aandacht.

5 Analyse van de trainingen

Voor de analyse van de trainingen dienden de in paragraaf 3 gegeven omschrijving van de factoren concentratie, tijdsbeheer, zelfvertrouwen, studiemotivatie en studie-opvattingen en de in paragraaf 4 gegeven omschrijving van de vier categorieën studie-activiteiten als uitgangspunt. De indeling van de *effecten* kon rechtstreeks op de door de auteurs gegeven informatie worden gebaseerd. Voor de analyse van de *doelen* van de trainingen werd uitgegaan van de beschrijvingen die de auteurs gaven van de inhoud van de door hen onderzochte trainingen. Voor deze analyse werden de volgende

operationalisaties gehanteerd.

De factor *tijdsbeheer* (Eng. *time management* of *time monitoring*) is van toepassing als studenten geleerd wordt hun studietijd onder controle te houden met behulp van tijdschema's. Wordt daarentegen studenten geleerd bij het vaststellen van het studiedoel of het maken van een studieplan rekening te houden met de beschikbare tijd als randvoorwaarde, dan geldt dit niet als tijdsbeheer, maar als onderdeel van strategische, respectievelijk operationele studie-activiteiten. De termen *goal setting* en *planning* kunnen op verschillende manieren worden gehanteerd. Deze termen kunnen worden gebruikt in het kader van tijdsbeheer, bijvoorbeeld wanneer als doel gesteld wordt over enkele maanden drie tentamens te doen en hieruit wordt afgeleid welke hoeveelheid studiestof wekelijks en eventueel dagelijks moet worden bestudeerd. Maar het is ook mogelijk dat *goal setting* betrekking heeft op het vaststellen van het studiedoel in termen van de opbouw van het vak en de leerdoelen (strategische studie-activiteit) en *planning* op de vertaling van het studiedoel in specifieke verwerkingsactiviteiten (operationele studie-activiteit). Wanneer de termen zonder verdere toelichting worden gebruikt, wordt uitgegaan van de beperkte betekenis, namelijk dat de training is gericht op tijdsbeheer.

Reflectieve activiteiten kunnen betrekking hebben op het bijstellen van de studieplanning, maar ook op het controleren van tekstbegrip op uitvoerend niveau, bijvoorbeeld in eigen woorden samenvatten van de tekst (*comprehension monitoring*). Evaluatie-activiteiten door de docent (bijvoorbeeld het geven van feedback) gelden niet als reflectieve activiteiten; het moet gaan om training van de student in het controleren van het eigen studieproces.

Een factor wordt pas opgevat als onderdeel van de training, wanneer er expliciet aandacht aan besteed wordt. Dit is bijvoorbeeld niet het geval wanneer van een training een motiverend effect wordt verwacht of wanneer studenten een toenemend zelfvertrouwen rapporteren, terwijl er geen onderdelen van de training zijn die direct op deze factoren zijn gericht. Hetzelfde geldt voor strategische en operationele activiteiten: ook deze worden pas opgevat als onderdeel van een training, wanneer expliciet wordt ingegaan op de problematiek van het for-

muleren van algemene doelen, respectievelijk het vertalen van het doel in concrete verwerkingsactiviteiten.

6 Resultaten

De resultaten van de analyse van de trainingen uit de selectie zijn weergegeven in Figuur 3. Om de betrouwbaarheid van de indeling na te gaan werden er uit de twintig onderzoeken tien aselect gekozen en voorgelegd aan een onafhankelijke beoordelaar. De interbeoordelaarsbetrouwbaarheid (overeenstemming met onze eigen indeling) bleek zeer bevredigend (Cohens kappa = .93).

Alle trainingen werden door twee beoordelaars ingedeeld. Voor zover verschillen optraden werden deze door discussie opgelost. Hierna zullen de trainingen kort worden besproken.

Uitsluitend uitvoerende studie-activiteiten

Acht trainingen waren uitsluitend op uitvoerende activiteiten gericht. In deze trainingen werd dus geen aandacht besteed aan het formuleren van studiedoelen en het daaruit afleiden van een passende manier van verwerking van de studiestof.

Draheim (1986) vergeleek in haar onderzoek studenten die werden getraind in *conceptual mapping* (schematiseren volgens eigen ontwerp) met een controlegroep van studenten die werden getraind in de reguliere manier van studeren, namelijk het achterhalen van hoofdideeën en deze in de tekst onderstrepen⁶. Het betrof eerstejaars college-studenten met een achterstand in het schrijven van essays. De training omvatte twee instructies over een periode van viereneenhalve week. Toetsing vond plaats door een essay-vraag over een voor het onderzoek geselecteerde tekst. De experimentele groep scoorde niet significant hoger dan de controlegroep.

Rauch (1986) trainde college-studenten in *charting*. In een training van in totaal vier uur werd geleerd het hoofdonderwerp van een tekst, de deelonderwerpen, hoofdpunten waarop de deelonderwerpen werden vergeleken en de details, schematisch in kaart te brengen. Op een toets over een voor het onderzoek geselecteerde tekst vertoonde de getrainde

	DOELEN							EFFECTEN			
	S	O	U	R	C	T	Z	Z	B	L	I
DENDATO & DIENER 1986 (*)			X X				X X	X X	X O X	O O X	
DRAHEIM 1986			X						O		
RAUCH 1986			X						O		
LUNDEBERG 1987			X	X					X		
MORGAN 1987 (*)		X X		X X						X X X	
BALAJTHY & WEISBERG 1988			X						X		
COOK & MAYER 1988			X						X		
MIKULECKY & ADAMS 1988			X						X		
SLATER E.A. 1988			X						X		
IOVINO 1989 (*)			X X	X					O O		
NIST & SIMPSON 1989	X	X	X	X					X		
SIMPSON E.A. 1989		X	X	X						X	
SMITH & NYE 1989 (*)							X X	X X		O X	
HARRIS 1990 (*)			X X						O O		
JACOBOWITZ 1990			X	X					X		
LIPSKY & ENDER 1990			X		X	X	X			X	
SIMPSON & NIST 1990A			X	X					X		X
SIMPSON & NIST 1990B	X	X	X	X					X		
MCCAGG & DANSEREAU 1991			X							X	
NIST E.A. 1991	X	X	X	X					X		

N.B.: de onderzoeken zijn in chronologische volgorde in de tabel weergegeven.

(*) meerdere experimentele condities

x doelen: de training is gericht op deze factor; effecten: op deze factor werd een significant effect gevonden

o wel effect gemeten, maar geen significant effect gevonden

S = strategische studie-activiteiten

O = operationele studie-activiteiten

U = uitvoerende studie-activiteiten

R = reflectieve studie-activiteiten

C = concentratie

T = tijdsbeheer

Z = zelfvertrouwen

B = tekstbegrip

L = tentamenresultaten

I = tijdsinvestering

Figuur 3. Doelen en effecten van trainingen in studeren

groep een hoger gemiddelde, maar niet significant, dan een controlegroep die geen training ontving. De experimentele en de controlegroep betroffen studenten die waren ingeschreven voor een lees- en studievaardigheden cursus.

Balajthy en Weisberg (1988) trainden in vier keer veertig minuten gedurende twee weken eerstejaars college-studenten in het gebruik van *graphic organisers* (zelf ontworpen schema's) voor de weergave van teksten met

een overeenkomsten/verschillen-structuur. Het betrof studenten in een verplichte lees-/studievaardigheidencursus. Een controlegroep kreeg een training in begripsgerichte activiteiten. Alleen bij studenten van het laagste van vier leesniveaus én bij teksten die weinig voorkennis vereisten scoorde de experimentele groep significant hoger dan de controlegroep.

Cook en Mayer (1988) trainden scheikunde-studenten (*junior college*) met gebrekkige ervaring in het lezen van wetenschappelijke teksten. De experimentele groep kreeg gedurende twee weken een training van acht tot negen uur in het herkennen van drie tekststructuren met behulp van standaardschema's: generalisatie, opeenvolging en opsomming. De controlegroep besteedde deze tijd aan laboratoriumwerk. De studenten werden getoetst op voor het onderzoek geselecteerde teksten over biologische onderwerpen. De studenten van de experimentele groep scoorden significant hoger in toepassingsvragen en in reproductievragen over algemene ideeën.

Mikulecky en Adams (1988) trainden *college*- en universitaire studenten biologie en psychologie met behulp van een computerprogramma in het identificeren van sleutelbegrippen in teksten, het vergelijken en contrasteren van sleutelbegrippen en het grafisch weergeven van relaties tussen sleutelbegrippen. De experimentele groep volgde drie computerlessen in drie uur. De controlegroep volgde geen training. De studenten werden getoetst op het kunnen identificeren, vergelijken/contrasteren en relateren van sleutelbegrippen in voor het onderzoek geselecteerde teksten. In de totaalscore presteerde de experimentele groep beter dan de controlegroep.

Slater, Graves, Scott en Redd-Boyd (1988) trainden eerstejaars universitaire studenten in een samenvatprocedure. Gedurende negen weken werden de studenten twee keer vijftig minuten getraind in het formuleren van hoofdideeën per tekstonderdeel, samenvattende ideeën over meerdere tekstonderdelen en een centraal idee voor de gehele tekst. Studenten in de controleconditie⁷ kregen in dezelfde tijd een algemene studievaardigheidstraining, die tekstbegrip, woordenschat, het maken van aantekeningen, samenvatten, testtechnieken en *time management* omvatte. De experimentele groep scoorde op een voor het onderzoek ge-

selecteerde tekst significant hoger dan de controlegroep.

Harris (1990) vormde drie groepen universitaire studenten die zich hadden aangemeld voor een studievaardigheidscursus. Twee groepen werden over een periode van zeven weken getraind in overzicht krijgen over een tekst en *annotatie* (kiezen van belangrijke informatie uit de tekst en deze kort samenvatten in de marge van de tekst), respectievelijk overzicht krijgen over een tekst en selectief onderstrepen. De derde groep ontving geen training. De groepen werden getoetst op voor het onderzoek geselecteerde teksten. Tussen de annotatie- en onderstrepencondities bestond slechts op één van acht maten (namelijk tekstbegrip bij een scheikundetekst) een significant verschil ten gunste van de annotatieconditie. Beide experimentele condities scoorden niet hoger dan de controleconditie.

McCagg en Dansereau (1991) trainden universitaire studenten die deelnamen aan een psychologiecursus in *knowledge mapping*: kennisschema's waarin concepten met elkaar verbonden worden door pijlen die met lettersymbolen (b.v. P=part; Ex=example) worden gespecificeerd. Gedurende twaalf uur over vier weken maakte een groep psychologiestudenten kennis met *knowledge maps* van experts; daarna kregen de studenten een korte instructie (25 min.) over het maken van een *knowledge map* en kregen ze de gelegenheid onder leiding van een docent zelf een *map* te produceren. Voor de toetsing werd de groep gesplitst. Een groep kreeg de opdracht een *map* te maken voor het vak statistiek, de andere groep voor het vak fysiologie. Beide groepen kregen direct na de training een regulier in het onderwijs geplande test over de twee vakken. Alleen voor het vak fysiologie scoorden de studenten die voor dit vak een *map* gemaakt hadden significant hoger dan de andere groep.

Uitvoerende en reflectieve studie-activiteiten
In vier trainingen werd naast uitvoerende studie-activiteiten aandacht besteed aan reflectieve studie-activiteiten.

Lundeberg (1987) trainde *college*-studenten gedurende drie uur in het hanteren van een vragenlijst voor het lezen van arresten met als hoofdonderdelen: bepalen van de context van het arrest; lezen van het arrest voor een

overzicht; analytisch herlezen van het arrest. De vragenlijst bevatte enkele vragen om de studenten te leren hun begrip van het arrest te controleren, b.v. "hoe passen de verschillende elementen samen" en "hoe zou de rechtsregel op andere feiten toegepast kunnen worden?" Op een toets over voor het onderzoek geselecteerde arresten scoorde de experimentele groep significant hoger dan een controlegroep zonder training.

Iovino (1989) vormde uit een groep college-studenten die wegens een lage score op een leestest verplicht een studievaardigheidscursus moesten volgen, twee experimentele groepen en een controlegroep. De experimentele groepen kregen vijf uur instructie in respectievelijk samenvatten en schematiseren volgens de methode van McCagg en Dansereau. De controlegroep kreeg in dezelfde tijd instructie in geheugentechnieken, concentratie en een bibliotheektraining. Alleen in de *networking*-conditie was sprake van reflectieve studie-activiteiten: leren je begrip te toetsen door vraagstrategieën. Als pretest, posttest (direct na de training) en uitgestelde test (één week na de training) werd een test afgenomen over steeds dezelfde, voor het onderzoek geselecteerde tekst. Tussen de resultaten van de drie groepen op de posttest en de uitgestelde test werden geen significante verschillen gevonden.

Jacobowitz (1990) trainde in achttien uur over een periode van drie weken een groep college-studenten in *AIM (Author's Intended Message)*, een strategie om de centrale boodschap van de auteur van een tekst te achterhalen. Hiertoe maakte ze gebruik van een vragenlijst met vragen vóór, tijdens en na het lezen. Reflectieve vragen waren onder andere: ben ik in staat het materiaal uit te leggen of samen te vatten; wat kan ik doen als ik de centrale boodschap niet heb bepaald? Een controlegroep kreeg een training in conventionele strategieën om het hoofdidee van een tekst te vinden. De studenten van de experimentele groep scoorden significant hoger op een test over een voor het onderzoek geselecteerde tekst.

Simpson en Nist (1990a) gingen de effecten na van training in *annotatie* bij studenten die waren ingeschreven voor een cursus in leerstrategieën. Deze studenten hadden een normale basisleesvaardigheid, maar hadden moeite met

lange teksten. De experimentele groep kreeg gedurende drie weken een training in annotatie: het noteren van informatie, zoals korte samenvattingen, voorbeelden, mogelijk tentamenvragen, vraagtekens of eigen codes, in de marge van de tekst. Ook leerden ze een checklist te gebruiken om hun annotaties te beoordelen. Een controlegroep kreeg in dezelfde tijd een training in overzicht krijgen over de tekst en het stellen van vragen over centrale concepten. Elke week kregen de studenten drie dagen training, kregen ze een tekst mee ter bestudering op de aangeleerde manier en volgde na twee dagen een test over de tekst. De annotatiegroep scoorde significant hoger dan de controlegroep en besteedde tevens significant minder tijd aan de studietaak.

Operationele, uitvoerende en reflectieve studie-activiteiten

In één training was sprake van operationele, uitvoerende en reflectieve studie-activiteiten. Simpson, Stahl en Hayes (1989) gingen bij eerstejaars college-studenten de effecten na van hun studiesysteem *PORPE (predict, organize, rehearse, practice, evaluate)*. De studenten namen deel aan een cursus in leerstrategieën. De experimentele groep kreeg gedurende drie weken twee dagen per week instructie in *PORPE*. Achtereenvolgens gaat het hierbij om het voorspellen van essay-vragen over de literatuur om de doelen voor verdere studie vast te stellen, en het identificeren van belangrijke delen van de tekst; samenvatten, synthetiseren en vastleggen van de centrale ideeën als antwoord op de essayvragen; voor jezelf repeteren hiervan; oefenen van het uit het hoofd schrijven van een essay-antwoord; controleren van het antwoord met behulp van een checklist. In twee onderzoeken werden twee verschillende controlegroepen gevormd. In het eerste onderzoek kreeg de controlegroep een training met docentvragen. De tweede controlegroep kreeg een training in het schrijven van korte essay-antwoorden op zinsniveau. Aan het einde van de training kregen de studenten een reguliere toets; twee weken later werd deze toets opnieuw afgenomen. Ten opzichte van de eerste controlegroep scoorde de *PORPE*-groep zowel bij de eerste als bij de tweede toets significant hoger; ten opzichte van de tweede controlegroep alleen bij de tweede toets.

Operationele en reflectieve studie-activiteiten
Eveneens in één training was sprake van operationele en reflectieve studie-activiteiten. Morgan (1987) vormde drie experimentele en twee controlegroepen van college-studenten. De drie experimentele groepen kregen gedurende drie uur een instructie in achtereenvolgens *self-monitoring*: het wekelijks voor één vak vastleggen van bestede tijd, aantal pagina's en bestudeerde onderwerpen; *subgoal setting*: het wekelijks vooraf aan de studie formuleren van de te besteden tijd, het aantal te lezen pagina's en de te bestuderen onderwerpen; en een combinatie van beide technieken. Van de controlegroepen kreeg één een algemene instructie, de tweede kreeg geen training. De studenten moesten de aangeleerde technieken door het jaar heen op één vak toepassen.

In de resultaten van het eindexamen voor het betreffende vak bestonden significante verschillen tussen enerzijds de drie experimentele groepen, anderzijds de twee controlegroepen. Tussen de experimentele groepen onderling en de controlegroepen onderling bestonden geen significante verschillen.

Strategische, operationele, uitvoerende en reflectieve studieactiviteiten

In drie onderzoeken werden de effecten nagegaan van Simpson en Nists *PLAE: Pre-planning* (definiëren van taken en doelen), *Listing* (selecteren van strategieën en construeren van taakspecifieke studieplannen), *Activating* (uitvoeren van het plan en gebruiken van herstelstrategieën) en *Evaluating* (op basis van feedback evalueren van de effectiviteit van het plan).

Nist en Simpson (1989) trainden gedurende vijf weken eerstejaarsstudenten die verplicht een cursus studiestrategieën moesten volgen in *PLAE*. De studenten konden korte teksten zonder problemen lezen, maar hadden moeite met het lezen van langere teksten. Na de training volgden vijf weken waarin vier testen werden afgenomen. Een week voorafgaand aan elke test moesten de studenten een studieplan voor het betreffende vak inleveren en kregen ze hierop commentaar. Op de laatste toets scoorden de studenten significant hoger dan op de eerste drie toetsen.

Simpson en Nist (1990b) vergeleken een experimentele groep die werd getraind in *PLAE*

met een controlegroep die in *time management* werd getraind. Ook hierbij ging het om eerstejaarsstudenten die verplicht een cursus volgden en moeite hadden met het bestuderen van langere teksten. Gedurende vijf weken werden de studenten in één van de strategieën getraind. Daarna volgden vijf weken waarin vier toetsen werden afgenomen over voor het onderzoek geselecteerde teksten. Een week voorafgaand aan de toets moesten de studenten een studieplan, respectievelijk een tijdsplanning inleveren voor commentaar. De studenten van de *PLAE*-conditie presteerden op de toetsen significant beter dan de studenten van de *time management*-conditie.

Nist, Simpson, Olejnik en Mealey (1991) trainden eerstejaarsstudenten (verplichte cursus voor studenten met moeite met het bestuderen van langere teksten) in vier strategieën: 1. *encoding*, geoperationaliseerd in een annotatiesysteem (vergelijk de beschreven training van Simpson & Nist, 1990a), 2. *word meaning*, het achterhalen van woordbetekenissen door bijvoorbeeld contextuele analyse, 3. *organizing*, verschillende strategieën om informatie in een tekst te structureren en 4. *executive control*, geoperationaliseerd in de *PLAE*-procedure.

Eerstejaars universitaire studenten werden gedurende vijf weken tweehonderd minuten per week getraind in alle vier strategieën. Daarna volgden enkele weken waarin over voor het onderzoek geselecteerde teksten uit drie stofgebieden een toets werd afgenomen. Nagegaan werd hoe de voor deze toetsen door de studenten gehanteerde strategieën samenhangen met de toetsresultaten. *PLAE* vertoonde de hoogste significante correlaties met de test-scores en vormde de beste predictor van de testresultaten.

Studie-activiteiten en overige factoren

Twee trainingen waren zowel op studie-activiteiten als op andere factoren gericht.

Dendato en Diener (1986) trainden vier groepen eerstejaars studenten met hoge scores op een test voor tentamenangst. Gedurende zes bijeenkomsten van 60 minuten werden de studenten getraind in 1. ontspannings- en cognitieve technieken; 2. studievaardigheden (*goal setting, time management, aantekeningen maken, SQ3R, tentamenvoorbereiding, tentamen-*

7 Samenvatting en conclusies

Uit de analyse blijkt dat zowel beperkte als meer uitgebreide trainingen effect hebben op het tekstbegrip of de tentamenresultaten van eerstejaarsstudenten.

Een aantal uitvoerende activiteiten heeft effect op tekstbegrip: *graphic organisers* (Balajthy & Weisberg, 1988); herkennen van tekststructuren (Cook & Mayer, 1988); werken met sleutelbegrippen (Mikulecky & Adams, 1988); samenvatten (vergeleken met een algemene studievoordigheidstraining; Slater e.a., 1988). Bij één training in uitvoerende activiteiten werd direct na de training effect op de toetsresultaten nagegaan: *knowledge mapping* (McCagg & Dansereau, 1991) bleek effectief voor het vak fysiologie.

Een aantal andere uitvoerende activiteiten heeft geen effect: *conceptual mapping* (vergeleken met zoeken van hoofdideeën en onderstrepen; Draheim, 1986); *charting* (Rauch, 1986); samenvatten (vergeleken met geheugen- en concentratietechnieken; Iovino, 1989); annotatie en onderstrepen (Harris, 1990).

Ook de combinatie van uitvoerende en reflectieve activiteiten heeft in een aantal gevallen effect: hanteren van een vragenlijst voor het lezen van arresten (Lundeberg, 1987); een vragenlijst om de centrale boodschap van een tekst te achterhalen (vergeleken met een conventionele training in het achterhalen van hoofdideeën; Jacobowitz, 1990); training in annotatie (vergeleken met oriëntatie en vragen stellen; Simpson & Nist, 1990a). Geen effect had een schematiseerstrategie met controlevragen (vergeleken met geheugen- en concentratietraining; Iovino, 1989).

Als operationele of strategische activiteiten deel uitmaken van een training, dan worden steeds effecten geconstateerd. De doelbepalings- en reflectie-activiteiten bij Morgan (1987) en de *PORPE*-strategie van Simpson e.a. (1989) hadden effect op de tentamenresultaten; *PLAE* had bij Nist en Simpson (1989), Simpson en Nist (1990b) en Nist e.a. (1991) effect op tekstbegrip.

Van de overige factoren maken studiemotivatie en studie-opvattingen van geen enkele training deel uit; concentratie slechts van één training. Bij Dendato en Diener (1986) bleek training, gericht op alleen zelfvertrouwen, wel

strategieën); of 3. een combinatie van 1. en 2. Een vierde groep kreeg geen training. Zelfrapportages over faalangst en scores op reguliere toetsen voor en direct na de training werden vergeleken. Alleen de combinatie van ontspannings-/cognitieve technieken en studievoordigheden had een significant effect op zowel tentamenangst als toetsresultaat. De conditie met alleen ontspannings- en cognitieve technieken had wel effect in reductie van tentamenangst, maar niet op het toetsresultaat.

Lipsky en Ender (1990) trainden eerstejaarsstudenten met een laag tentamengemiddelde die waren uitgenodigd voor een studievoordigheidscursus. De controlegroep werd gevormd door de studenten uit dezelfde populatie die aan de uitnodiging geen gehoor gaven. De cursus omvatte veertien uur over de onderwerpen *goal setting*, *time management*, studieomgeving, luisteren en aantekeningen maken, lezen en studeren van tekstboeken, tentamenangst en tentamenvoorbereiding, en geheugen en concentratie. Na afloop van het semester waarin de training plaatsvond bleken de tentamengemiddeldes en het aantal verworven studiepunten van de getrainde groep significant hoger dan die van de controlegroep.

Uitsluitend overige factoren

Smith en Nye (1989) trainden gedurende vijf uur eerstejaarsstudenten met hoge scores op een test voor tentamenangst in twee groepen in twee verschillende technieken voor angstreductie, *covert rehearsal* (gericht op het zich voorstellen van spanning oproepende situaties en de daarbij behorende emoties) en *induced affect* (als *covert rehearsal* maar tevens gericht op versterking van de door de voorstelling opgeroepen emoties). Een controlegroep werd gevormd door studenten die voor de training op de wachtlijst stonden. Beide condities bleken tentamenangst significant te reduceren. Alle drie de groepen legden wekelijks toetsen af voor een reguliere psychologiecursus. Bij vergelijking van de gemiddelde tentamencijfers vóór en direct na de training toonde alleen de *induced affect*-conditie ten opzichte van de controlegroep een significant verschil.

effect te hebben op zelfvertrouwen, maar niet op de tentamenresultaten. Combinatie van training gericht op studievaardigheden en op zelfvertrouwen had wel effect op de tentamenresultaten. Smith en Nye (1989) constateerden in één van hun condities, gericht op alleen zelfvertrouwen, wel effect op de tentamenresultaten. In beide gevallen ging het overigens om studenten met een hoge score op een test voor tentamenangst. Lipsky (1990) vond langere termijn-effecten van een uitgebreide studievaardigheidstraining, waarvan onder andere concentratie, tijdsbeheer en zelfvertrouwen deel uitmaakten.

Betreffende de hier geselecteerde studies kunnen de volgende conclusies worden getrokken:

1. Er is weinig onderzocht wat de effecten van trainingen zijn op de studie-aanpak en de studieresultaten van de cursisten. Het overgrote deel van de studies gaat de effecten van trainingen na op de verwerking van voor het onderzoek geselecteerde teksten (tekstbegrip). Voor zover effecten op studieresultaten worden nagegaan, betreft het vaak korte termijn-effecten. Bij geen van de trainingen is onderzocht of de studenten de aangeboden technieken integreerden in hun studie-aanpak. Er ontbreekt dus onderzoek waarin de relatie wordt gelegd tussen training in studievaardigheden, de door de studenten op langere termijn gehanteerde studie-aanpak en de studieresultaten.
2. Van vijf van de twintig trainingen maken strategische en/of operationele studie-activiteiten deel uit van de training. Bij al deze trainingen wordt effect op tekstbegrip of studieresultaten gevonden. Trainingen die zijn gericht op uitvoerende, of uitvoerende en reflectieve studie-activiteiten hebben soms wel en soms geen effect. Hierin is geen duidelijk patroon te ontdekken: van schematiseren, werken met tekststructuren, samenvatten of annotatie worden in het ene geval geen, in het andere geval wel effecten gevonden.

Deze gegevens maken in de eerste plaats duidelijk dat in slechts weinig trainingen expliciet aandacht besteed wordt aan het uitgebreid en nauwkeurig formuleren van het studiedoel en de vertaling van het studiedoel in gevarieerde activiteiten voor de ver-

werking van de studiestof. In de tweede plaats ondersteunen de gegevens de in de inleiding genoemde veronderstelling, dat het gebrek aan effect van trainingen in studeren mogelijk is toe te schrijven aan het feit dat deze trainingen veelal gericht zijn op basale (uitvoerende) studie-activiteiten.

3. Studiemotivatie en studie-opvattingen vormden bij geen van de trainingen een doel. Bij drie van de twintig trainingen waren concentratie, tijdsbeheer en/of zelfvertrouwen een doel van de training. Bij faalangstige studenten leidden in één training op zelfvertrouwen gerichte activiteiten tot betere studieresultaten, in een andere training was alleen de combinatie van op zelfvertrouwen gerichte activiteiten en training in (uitvoerende) studie-activiteiten effectief.

Bij één onderzoek bleek dat training in een aantal uitvoerende studie-activiteiten en tijdsbeheer niet leidde tot meer zelfvertrouwen van faalangstige studenten. De relatie tussen enerzijds de studie-activiteiten, anderzijds de factoren motivatie, studie-opvattingen, concentratie, tijdsbeheer en zelfvertrouwen, werd verder in geen van de onderzoeken nagegaan.

Samengevat komen voor verder empirisch onderzoek twee belangrijke vragen naar voren. In de eerste plaats: (in welke opzichten) heeft een uitgebreidere vorm van training in studeren, waarin naast uitvoerende en reflectieve studie-activiteiten ook strategische en operationele studie-activiteiten als expliciete onderdelen zijn opgenomen, een ander effect op de studie-aanpak en de studieresultaten van studenten, dan een training waarin uitsluitend uitvoerende en reflectieve studie-activiteiten zijn opgenomen?

In de tweede plaats: (in welke opzichten) spelen de factoren motivatie, studie-opvattingen, tijdsbeheer en zelfvertrouwen een rol in de effecten van een uitgebreidere of meer beperkte vorm van training op de studie-aanpak en de studieresultaten van studenten?

Noten

- 1 Dit betrof de volgende descriptoren: study skills; learning strategies; metacognition; reading strategies; independent study.
- 2 Dit betrof de descriptoren higher education en college students.
- 3 Dit betrof (samenstellingen met) de volgende woorden: performance, effect, improve, enhance, outperform, affect, influence.
- 4 Hiervoor zijn de volgende publikaties gebruikt: Van Overwalle (1989), Ferguson-Hessler (1989), Biggs en Rihn (1984), Meijer, Bruinsma en Geurts (1991), Biggs (1984), Vermunt (1991, 1992).
- 5 Zie ook De Jong (1992). De Jong schetst een aantal regulatie-activiteiten in de categorieën *oriënteren, procesbewaken, sturen en toetsen*, die direct op uitvoerende studie-activiteiten betrekking hebben, bijvoorbeeld het vooraf doorbladeren van een tekst, het constateren van onbegrepen tekstgedeelten, bepalen van de volgorde van lezen en opschrijven, parafraseren van de tekst.
- 6 Twee experimentele condities blijven hier buiten beschouwing. Van beide maakte *directed reading* (door de docent geleide discussie over de lesstof) onderdeel uit, waarbij het niet gaat om het aanleren van door de student zelf toe te passen technieken.
- 7 Een derde conditie blijft hier buiten beschouwing. Dit betrof *directed reading* en het beantwoorden van leesvragen, waarbij het niet ging om het aanleren van door de student zelf toe te passen technieken.

Literatuur

Balajthy, E., & Weisberg, R. (1988). *Effects of transfer to real-world subject area materials from training in graphic organizers and summarizing on developmental college readers' comprehension of the compare/contrast text structure in science expository text*. Paper presented at the annual meeting of the National Reading Conference, 38th, Tucson, AZ, December 1-4.

Biggs, J.B. (1984). Learning strategies, student motivation patterns, and subjectively perceived succes. In J. R. Kirby (Ed.), *Cognitive strategies and educational performance* (pp.111-134). Orlando, FL: Academic Press.

Biggs, J. B., & Rihn, B. A. (1984). The effects of intervention on deep and surface approaches to learning. In J. R. Kirby (Ed.), *Cognitive strategies and educational performance* (pp.279-293). Orlando, FL: Academic Press.

Cook, L. K., & Mayer, R. E. (1988). Teaching readers about the structure of scientific text. *Journal of Educational Psychology*, 80 (4), 448-56.

Dansereau, D. F. (1985). Learning strategy research. In J. Segal, S. Chipman & R. Glaser (Eds.), *Thinking and learning skills: relating instruction to basic research*, 1 (pp.209-239). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Dendato, K. M., & Diener, D. (1986). Effectiveness of cognitive/relaxation therapy and study-skills training in reducing self-reported anxiety and improving the academic performance of test-anxious students. *Journal of Counseling Psychology*, 33 (2), 131-35.

Draheim, M. E. (1986). *Directed reading-thinking activity, conceptual mapping, and underlining: their effects on expository text recall in a writing task*. Paper presented at the annual meeting of the National Reading Conference, 36th, Austin, TX, December 2-6.

Ferguson-Hessler, M. (1989). *Over kennis en kunde in de fysica*. Academisch proefschrift Technische Universiteit Eindhoven.

Harris, J. (1990). *Text annotation and underlining as metacognitive strategies to improve comprehension and retention of expository text*. Paper presented at the annual meeting of the National Reading Conference, 40th, Miami, FL, November 27-December 1.

Hout-Wolters, B. H. A. M. van (1992). *Cognitieve strategieën als onderwijsdoel*. Inaugurele rede Universiteit van Amsterdam.

Iovino, S. F. (1989). *The effect of dominant hemispheric processing modes and notetaking strategy on the comprehension and retention of academically underprepared college readers*. Paper presented at the annual meeting of the College Reading Association, 33rd, Philadelphia, PA, November 3-5.

Jacobowitz, T. (1990). A metacognitive strategy for constructing the main idea of text. *Journal of Reading*, 33 (8), 620-624.

Jochems, W. (1992). Doceervaardigheid contra studievaardigheid. *Onderzoek van onderwijs*, 21 (3), 36-47.

- Jong, F. P. C. M. de (1992). *Zelfstandig leren: regulatie van het leerproces en leren reguleren: een procesbenadering*. Academisch proefschrift Katholieke Universiteit Brabant.
- Kaldewey, J., & Oost, H. (1990). Een proces-productmodel van het studeren. In F. J. Slobbe, J. Blankestijn, O. S. C. Zeeuwen & T. J. M. Willemsen (red.), *Terugblik op 10 jaar studievvaardigheden; toekomstige ontwikkelingen* (pp.153-175). Proceedings Landelijke Dag Studievvaardigheden.
- Kaldewey, J., & Oost, H. (1991). Strategisch studeren kun je leren. *Onderzoek van onderwijs*, 20 (2), 28-30.
- Kulik, C. L. C., Kulik, J. A., & Shwalb, B. J. (1983). College programs for high-risk and disadvantaged students: a meta-analysis of findings. *Review of Educational Research* 53 (3), 397-414.
- Lipsky, S. A., & Ender, S. C. I. (1990). Impact of a study skills course on probationary students' academic performance. *Journal of the Freshman Year Experience*, 2 (1), 7-15.
- Lundeberg, M. A. (1987). Metacognitive aspects of reading comprehension: Studying understanding in legal case analysis. *Reading Research Quarterly*, 22 (4), 407-432.
- McCagg, E. C., & Dansereau, D. F. (1991). A convergent paradigm for examining knowledge mapping as a learning strategy. *Journal of Educational Research*, 84 (6), 317-24.
- Meijer, K. A., Bruinsma, G. J. N., & Geurts, P. A. Th. M. (1991). Snelheid van studeren bij universitaire studenten. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 9 (3), 181-93.
- Mettes, C. T. C. W., & Pilot, A. (1980). *Over het leren oplossen van natuurwetenschappelijke problemen*. Academisch proefschrift Technische Hogeschool Twente.
- Mikulecky, L. J., & Adams, S. McIntyre (1988). *The effectiveness of using interactive computer programs to model textbook reading strategies for university and community college psychology and biology students*. Paper presented at the annual meeting of the National Reading Conference, 38th, Tucson, AZ, November 29-December 3.
- Morgan, M. (1987). Self-monitoring and goal setting in private study. *Contemporary Educational Psychology*, 12, 1-6.
- Nist, S. L., & Simpson, M. L. (1989). PLAE, a validated study strategy. *Journal of Reading*, 33 (3), 182-186.
- Nist, S. L., Simpson, M. L., Olejnik, S., & Mealey, D. L. (1991). The relation between selfselected study processes and test performance. *American Educational Research Journal*, 28 (4), 849-74.
- Overwalle, F. Van (1989). Success and failure of freshmen at university: a search for determinants. *Higher Education*, 18, 287-308.
- Pintrich, P. R., Cross, D. R., Kozma, R. B., & McKeachie, W. J. (1986). Instructional Psychology. *Annual Review of Psychology*, 37, 611-651.
- Polya, G. (1973). *How to solve it*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Prawat, R. S. (1991). The value of ideas: the immersion approach to the development of thinking. *Educational Researcher*, 20 (2), 3-10,30.
- Rauch, M. (1986). *Organizing information into a matrix: an effective study strategy*. Paper presented at the annual meeting of the Plains Regional Conference of the International Reading Association, 14th, Rapid City, SD, August 6-9.
- Schmidt, H. G. (1987). Waarom zijn studievvaardigheids cursussen zo weinig effectief? *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 5 (3), 112-116.
- Simons, P. R. J. (1990). *Transfervermogen*. Inaugurele rede Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Simpson, M. L., & Nist, S. L. (1990a). Textbook annotation: An effective and efficient study strategy for college students. *Journal of Reading*, 34 (2), 122-129.
- Simpson, M. L., & Nist, S. L. (1990b). *The effects of PLAE upon students' executive control, self-regulation, and test performance*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Boston, MA, April 15-21.
- Simpson, M. L., Stahl, N. A., & Hayes, C. G. (1989). *PORPE: a research validation*. *Journal of Reading*, 33 (1), 22-28.
- Slater, W. H., Graves, M. F., Scott, S. B., & Redd-Boyd, T. M. (1988). Discourse structure and college freshmen's recall and production of expository text. *Research in the Teaching of English*, 22 (1), 45-61.
- Smith, R. E., & Nye, S. L. (1989). Comparison of induced affect and covert rehearsal in the acquisition of stress management coping skills. *Journal of Counseling Psychology*, 36 (1), 17-23.
- Vermunt, J. D. H. M. (1989). *The interplay between internal and external regulation of learning, and the design of process-oriented instruction*. Paper presented at the third Conference of the European Association of Research on Learning and Instruction, Madrid, September 4-7.

Vermunt, J. D. H. M. (1991). Leerstrategieën van studenten in een zelfinstructie-leeromgeving. *Pedagogische Studiën*, 68, 315-325.

Vermunt, J. D. H. M. (1992). *Leerstijlen en sturen van leerprocessen in het hoger onderwijs*. Academisch proefschrift. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.

Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. In M. C. Witrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp.315-327). London: Macmillan.

Manuscript aanvaard 23-12-1993.

Auteurs

J.Kaldewey is als docent verbonden aan het Instituut voor Onderwijsontwikkeling, Lerarenopleiding en Studievaardigheden (IVLOS) van de Universiteit Utrecht.

F.A.J.Korthagen is als universitair hoofddocent verbonden aan het IVLOS.

Correspondentie-adres: IVLOS, Universiteit Utrecht, Postbus 80.127, 3508 TC Utrecht.

Abstract

Training in studying in tertiary education: goals and effects

J.Kaldewey & F.A.J.Korthagen. *Pedagogische Studiën*, 1994, 71, 94-107.

The focus of this report of findings from evaluation studies of learning strategies courses in tertiary education is on the relationships between goals and effects of these courses. For this purpose a model is used, which distinguishes four categories of study activities, *strategic study activities* (formulating the general study objectives), *operational study activities* (designing a study plan), *executive study activities* and *reflective study activities* (controlling the study process and the study results). The most striking finding of the analysis of twenty studies is the fact that only five courses are focused on strategic and/or operational study activities. Furthermore it is notable that in most cases no effects on study results are reported; mostly effects are reported on comprehension and retention of texts that were selected for the research. Also, few findings were reported on the interaction between training in the study activities and in factors like concentration, time management, self-confidence, study motivation and study conceptions.

Doubleren en drop-out in de eerste fase van het voortgezet onderwijs

G. Driessen*

Samenvatting

Binnen het schoolloopbanenonderzoek vormen doubleren en drop-out relatief onderbelichte aspecten. Met behulp van gegevens die zijn verzameld in het landelijke cohort-onderzoek VOCL'89 wordt een relatie gelegd tussen verschillen in deze twee loopbaan kenmerken enerzijds en bezocht schooltype en leerlingkenmerken anderzijds. Het eerste deel van het artikel betreft een beschrijving van de gegevens van circa 18.000 leerlingen in de eerste drie leerjaren van het voortgezet onderwijs. In het tweede deel wordt via LISREL de invloed van doubleren en drop-out op de onderwijsloopbaan modelmatig getoetst. De analyses laten zien dat de positie van allochtone kinderen van ouders met een laag opleidings- en beroepsniveau zeer problematisch is. De verwachting wordt uitgesproken dat zonder adequate maatregelen er op de korte termijn weinig zal veranderen aan deze situatie.

Inleiding en probleemstelling

Het al dan niet succesvol verlopen van schoolloopbanen kan worden afgemeten aan een veelheid van indicatoren (voor een overzicht vgl. Driessen, 1990a). Te denken valt aan aspecten als onderwijsprestaties, doorstroomniveaus voortgezet onderwijs, leeftijdsachterstanden, verzuim, doubleren (ofwel: zittenblijven) en drop-out (ook wel: uitval, voortijdig schoolverlaten)¹. Hoewel het belang van de twee laatstgenoemde factoren wordt onderkend, is daar in Nederland nog slechts spaarzaam empirisch onderzoek naar verricht (De Vries & De Jong, 1988). In hun review over dit onderwerp noe-

men Hövels en Bock (1991) voortijdig schoolverlaten het sluitstuk van een probleemrijke schoolloopbaan, die in eerdere fases al gekenmerkt werd door zittenblijven en afstromen. De literatuur laat in dit verband tevens een relatie zien met onderwijsprestaties (Meesters, 1992; De Vries & Peetsma, 1987; De Vries & De Jong, 1988).

Kwantitatieve gegevens over zittenblijven en (zij het wat minder) drop-out zijn in algemene zin wel beschikbaar (bv. Bock & Hövels, 1991; CBS, 1990, 1993; Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1992; Uiterwijk, 1990). Een handicap daarbij echter vormt dikwijls de ongespecificeerdheid ervan. Vaak worden complete jaargangen genomen en worden zittenblijvers en drop-outs over leerjaren heen opgeteld, waarbij een eventuele uitsplitsing zich beperkt tot het geslacht van de leerlingen. Het volgen van cohorten van leerlingen met specifieke aandacht voor doubleren en drop-out is iets wat sporadisch plaatsvindt (bv. CBS, 1988).

In de literatuur worden verschillende factoren genoemd die - direct dan wel indirect - verantwoordelijk zijn voor zittenblijven en drop-out. In de overzichtsstudies van Hövels en Bock (1991) en De Vries en De Jong (1988) wordt gewezen op het belang van het ouderlijke milieu, met als elementen het opleidings- en beroepsniveau (en het al dan niet werkloos zijn) van de ouders, de etnische herkomst, de gezinssamenstelling en -verhoudingen. Verder zijn er zogenaamde psychologische factoren in het spel: intelligentie, leerprestaties, motivatie, gevoel van eigenwaarde, aspiraties en gedrag. De analyses van Meesters (1992) en Verijdt en Diederik (1993) duiden op het belang van het geslacht van de leerling. Met betrekking tot drop-out wordt door deze onderzoekers tevens gewezen op de (conjunctuur-afhankelijke) trekkracht van de arbeidsmarkt: wanneer er in bepaalde segmenten van de arbeidsmarkt een

* Met dank aan J. Doesborgh voor zijn hulp bij de LISREL-analyses.

grote vraag is naar (ongeschoold) personeel, dan kan dat van invloed zijn op de beslissing uit het onderwijs te stappen.

In het licht van het bovenstaande willen we met behulp van recentelijk beschikbaar gekomen empirische gegevens de volgende vragen beantwoorden:

- 1 Hoe verdelen zich doubleren en drop-out over de verschillende schooltypen binnen de eerste fase van het voortgezet onderwijs?
- 2 Bestaan er ten aanzien van doubleren en drop-out verschillen naar achtergrondkenmerken van de leerlingen?
- 3 Bestaan er qua achterliggend model verschillen in schoolloopbanen van vertraagde (zittenblijvers en drop-outs) en niet-vertraagde leerlingen en wat zijn de parameters van een dergelijk model of modellen?

De eerste twee vragen zullen worden beantwoord met behulp van beschrijvende technieken; voor de laatste vraag wordt gebruik gemaakt van op regressie-analyse gebaseerde technieken.

1 Methode

1.1 Steekproef

De voor deze bijdrage gebruikte data zijn afkomstig uit het cohortonderzoek VOCL'89 - Voortgezet Onderwijs Cohort Leerlingen². Aangezien gegevens over steekproef en variabelenconstructie van dit cohort eerder al in een ander verband in dit tijdschrift zijn beschreven (Driessen, 1993b), volstaan we hier met een beknopte weergave. Een uitzondering daarbij vormt de beschrijving van enkele nog niet eerder gebruikte kenmerken. Voor het overige verwijzen we naar Driessen en Van der Werf, 1992a, 1992b, i.v.

Het cohort VOCL'89 is in het schooljaar 1989/90 gestart bij een steekproef van 381 scholen voor voortgezet onderwijs. Vanaf dat tijdstip worden 19.524 leerlingen die toen allen in leerjaar 1 zaten gevolgd in hun gang door het onderwijs. Jaarlijks wordt vastgesteld in welk schooltype en welk leerjaar de leerlingen zitten. Bovendien zijn in 1989/90 en 1991/92 onder meer vorderingstoetsen afgenomen en zijn gegevens verzameld over het ouderlijke

milieu en over de scholen waarop de leerlingen zitten. Op het moment van schrijven van deze bijdrage zijn de gegevens beschikbaar tot en met schooljaar 1991/92.

Analyses wijzen uit dat deze groep van leerlingen in grote lijnen als zijnde representatief kan worden beschouwd voor alle leerlingen die in 1989/90 in leerjaar 1 zaten. Er bestaat een (lichte) onderverteegenwoordiging van de steden Amsterdam en Den Haag en - daarmee waarschijnlijk samenhangend - ibo-scholen/afdelingen en allochtone leerlingen.

Ter wille van de interpretatie is uit het oorspronkelijke VOCL-bestand een selectie genomen van de meest gangbare schooltypen, dat wil zeggen: ibo, lbo, mavo, havo en vwo. Enkele slechts sporadisch voorkomende typen zijn daarmee buiten de analyses gehouden; het betreft: Internationale Schakelklassen, scholen voor voortgezet speciaal onderwijs, midden-scholen en (experimentele) basisvorming-scholen. Daarnaast zijn de analyses beperkt tot die leerlingen die in 1989/90 voor het eerst in leerjaar 1 zaten, dat wil zeggen: leerlingen die bij de start van het cohort al een keer in leerjaar 1 waren blijven zitten zijn uitgesloten. Door deze ingrepen daalde het aantal leerlingen tot 17.874.

1.2 Variabelen

Kort samengevat heeft de operationalisatie van de variabelen op de volgende wijze plaatsgevonden.

De variabele *geslacht* hoeft verder niet te worden toegelicht: er zijn jongens en meisjes.

De *etnische herkomst* is bepaald aan de hand van gegevens over het geboorteland en de nationaliteit van de ouders en kinderen. Een leerling wordt tot een allochtone categorie gerekend wanneer ten minste één van de ouders daartoe behoort.

De indeling naar *beroepsniveau ouders* heeft plaatsgevonden via de sociaal-milieuclassificatie van het CBS (CBS, 1991). Het gaat daarbij om het hoogste niveau binnen een gezin.

Het *opleidingsniveau ouders* is afgeleid van de Standaard Onderwijsindeling (CBS, 1989). Ook hier is steeds het hoogst voltooide niveau binnen een gezin genomen.

In het kader van het Onderwijsvoorrangsbeleid (OVb) worden leerlingen via het OVb-

gewicht ingedeeld naar verondersteld niveau van achterstand. Grofweg aangeduid zijn de drie belangrijkste categorieën: (1) allochtone leerlingen van wie ten minste één van de ouders een laag beroeps- of opleidingsniveau heeft; (2) autochtone leerlingen van wie beide ouders een laag beroeps- en/of opleidingsniveau hebben (ook wel 'arbeiderskinderen' genoemd); (3) de overige autochtone en allochtone leerlingen van wie de ouders geen laag beroeps- en/of opleidingsniveau hebben (deze categorie verkeert dus niet in een achterstandssituatie). In verband met de zwaarte van de achterstanden worden deze categorieën voor de berekening van de personeelsformatie gewogen met respectievelijk het OVB-gewicht 1.90, 1.25 en 1.00.

De *verblijfsduur* is geoperationaliseerd via het aantal jaren dat de leerlingen bij de start van het onderzoek in Nederland zijn.

Of er sprake is van *vertraging* in de schoolloopbaan tot aan het moment van de start van het onderzoek is indirect bepaald via de geboortedatum. Eventuele vertraging is daarbij het gevolg van zittenblijven in het basisonderwijs; voor allochtone leerlingen kan de oorzaak ook gelegen zijn bij zij-instroom, dat wil zeggen: het gedurende de schoolloopbaan aan het Nederlandse onderwijs gaan deelnemen.

Doubleren heeft betrekking op de situatie waarbij een leerling bij de overgang van het ene naar het volgende schooljaar in hetzelfde leerjaar blijft zitten.

Drop-out heeft hier de betekenis van: in de schooljaren 1989/90 tot 1991/92 uit het onderwijs gestapt³.

De *toetsprestaties* van de leerlingen zijn in leerjaar 1 gemeten met behulp van een speciale versie van de CITO-Entreetoets met als onderdelen taal, rekenen en informatieverwerking. De somscore heeft betrekking op het aantal goed gemaakte opgaven.

De onderwijspositie is op twee manieren geoperationaliseerd, namelijk via het schooltype waarop de leerling zit en via de positie op de zogenaamde leerjarenladder. Bij het *schooltype* gaat het om de hierboven al genoemde varianten, aangevuld met brugklascombinaties waarin het lbo is vertegenwoordigd (bv. lbo/mavo; verder aangeduid als 'brug + lbo') en brugklascombinaties zonder lbo (bv. mavo/havo/vwo; verder aangeduid als 'brug - lbo')⁴.

Bij de *leerjarenladder* (vgl. Bosker, 1990) wordt uitgegaan van een hiërarchisch geordend onderwijsstelsel, waarbij een bepaalde top kan worden gedefinieerd. De positie op de ladder wordt uitgedrukt in het aantal leerjaren dat nodig is om die top te bereiken. Dat kan op verschillende manieren gebeuren: rechtstreeks, maar ook via omwegen zoals zittenblijven en verandering van schooltype. Voor de onderhavige bijdrage is uitgegaan van de volgende posities in leerjaar 1 (schooljaar 1989/90): lbo (2), lbo (3), lbo/mavo (3.5), mavo, lbo/mavo/havo (4), lbo/mavo/havo/vwo, mavo/havo (4.5), mavo/havo/vwo (5), havo/vwo (5.5), vwo (6). Gaan de leerlingen nu in het volgende schooljaar over naar leerjaar 2 van een vergelijkbaar type, dan stijgen ze één punt op de ladder. Blijven ze zitten, dan wijzigt zich hun positie niet. Bij verandering van schooltype stijgt of daalt hun score in overeenstemming met het betreffende type. Is er sprake van drop-out, dan houdt de leerling de laatst ingenomen positie. Op deze manier is de onderwijspositie in 1989/90 en 1991/92 bepaald.

2 Resultaten

2.1 Schooltypen en leerlingkenmerken

We richten ons eerst op de beschrijvende analyses. Daarvoor zijn in Tabel 1 de gegevens betreffende doubleren en drop-out samengebracht. Behalve de totaalpercentages worden ook de percentages voor elk van de categorieën van schooltype en de achtergrondkenmerken gepresenteerd. Voor de overgang van schooljaar 1989/90 naar 1990/91 vindt dat plaats voor het gehele cohort en voor de overgang van schooljaar 1990/91 naar 1991/92 voor de oververtraagden, dat wil zeggen: voor de leerlingen die bij de eerste overgang naar leerjaar 2 zijn gegaan. Vanwege de relatief geringe aantallen hebben we hier afgézien van een aparte presentatie van de gegevens van de leerlingen die in leerjaar 1 zijn blijven zitten (de oververtraagden). Behalve de percentages voor de twee afzonderlijke schooljaren geven we ook de gesommeerde gegevens voor beide schooljaren. Eerst drukken we deze uit als het percentage leerlingen bij wie in deze periode sprake is van doubleren of drop-out; vervolgens geven we ze weer in termen van het gemiddeld aantal jaren doubleren plus drop-out⁶.

Tabel 1
Doubleren en drop-out in de schooljaren 1989/90 (gehele cohort) en 1990/91 (onvertraagden) in procenten en doubleren plus drop-out in de schooljaren 1989/90-1991/92 (gehele cohort) in procenten en gemiddeld aantal jaren, naar schooltype en achtergrondkenmerken

	1989/90		1990/91		1989-91	
	% doub.	% drop	% doub.	% drop	%	jaren
totaal	4.73	1.10	8.98	1.05	15.27	.17
n (=100%)	17.874	17.874	16.831	16.831	17.874	17.874
schooltype:						
ibo	2.35	3.40	3.49	4.83	13.86	.18
lbo	2.45	1.17	7.10	1.04	11.41	.13
brug + lbo	3.40	.90	13.14	1.25	16.76	.18
mavo	6.34	.82	12.64	.64	19.32	.20
havo	-	-	6.75	.61	-	-
brug - lbo	5.73	1.05	9.24	.73	15.10	.16
vwo	4.60	.77	4.57	.52	14.18	.15
p	.0000	.0000	.0000	.0000	.0000	.0000
geslacht:						
jongens	5.49	1.10	9.84	1.12	16.82	.18
meisjes	3.93	1.11	8.07	.98	13.61	.15
p	.0000	.9368	.0001	.4070	.0000	.0000
OVB-gewicht:						
1.00	3.91	.72	8.56	.60	13.37	.14
1.25	4.74	.83	9.00	1.00	14.99	.16
1.90	9.82	3.11	12.38	2.20	25.63	.29
p	.0000	.0000	.0024	.0017	.0000	.0000
etniciteit:						
Marokkanen	8.63	1.18	13.91	2.61	24.71	.27
Turken	12.59	4.44	8.93	2.68	26.67	.31
Ant./Sur./Mol.	7.26	4.42	13.21	1.07	24.29	.29
Zuid-Europeanen	10.57	2.44	14.02	3.74	28.46	.31
Overige allochtonen	6.46	1.94	11.71	.99	19.90	.22
Nederlanders	4.08	.66	8.55	.72	13.57	.14
p	.0000	.0000	.0018	.0000	.0000	.0000
beroep:						
niet-werkzamen	6.32	2.36	10.99	1.92	20.47	.23
arbeiders	4.79	.60	8.78	.76	14.41	.15
bedrijfshoofden	2.96	.61	7.42	.74	11.44	.12
lagere employés	5.65	.59	8.99	.45	15.05	.16
middelbare employés	3.59	.60	8.48	.69	12.98	.14
hogere employés	3.83	1.01	8.61	.73	13.72	.15
p	.0000	.0000	.0200	.0000	.0000	.0000
opleiding:						
< l.o.	9.88	3.56	14.61	3.20	28.85	.34
l.o.	5.77	1.81	10.02	1.54	18.27	.20
1 ^e fase v.o.	4.76	.66	8.51	.60	14.01	.15
2 ^e fase v.o.	4.38	.55	8.93	.72	14.11	.15
1 ^e trap h.o.	3.24	.71	8.46	.79	12.83	.14
2 ^e trap h.o.	3.58	1.41	7.41	.46	12.46	.14
p	.0000	.0000	.0011	.0000	.0000	.0000
verblijfsduur:						
0-4 jaar	8.47	7.41	8.18	4.40	26.46	.34
5-8 jaar	4.81	3.37	9.95	2.09	19.23	.23
9-12 jaar	8.44	3.97	11.05	1.70	23.57	.28
>12 jaar	4.40	.66	8.83	.77	14.17	.15
p	.0001	.0000	.4834	.0000	.0000	.0000
vertraging:						
onvertraagd	5.00	.76	9.10	.56	14.86	.16
1 x vertraagd	3.88	1.82	9.14	1.90	16.08	.18
> 1 x vertraagd	3.27	5.73	4.04	9.44	21.27	.28
p	.0064	.0000	.0008	.0000	.0002	.0000

Tabel 1 laat zien dat in het eerste leerjaar 4.75 procent van het totale aantal leerlingen is blijven zitten en bovendien nog ruim 1 procent het onderwijs helemaal heeft verlaten. In totaal is het rendementsverlies als gevolg van deze twee indicatoren na één jaar daarmee dus bijna 5.75 procent. Op zich lijken dit misschien niet zo'n dramatische percentages, maar gegeneraliseerd naar de totale populatie van leerlingen in leerjaar 1 in 1989/90 (ca. 183 000 leerlingen; Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1992) betekent dit echter dat het zou gaan om meer dan 10 000 leerlingen. Als we vervolgens nog een jaar verder kijken, zien we dat in leerjaar 2 het percentage doubleurs bijna verdubbeld is; het percentage drop-outs daarentegen lijkt vrij stabiel. In de eerste twee jaren samen is er alleen al qua doubleren en drop-out dus een rendementsverlies van 15 procent. In deze periode bedraagt het gemiddelde rendementsverlies bijna 0.2 jaar.

Het bovenstaande betreft de algemene lijn qua doubleren en drop-out; in het daarna volgende deel van de tabel wordt duidelijk dat er tussen de onderscheiden categorieën van de opgenomen variabelen forse verschillen kunnen bestaan⁷.

Bij de schooltypen trekt het mavo sterk de aandacht; met name als het gaat om doubleren lijkt dit type een zorgenkindje. In het derde schooljaar heeft al 19 procent van de mavoleerlingen te maken gehad met doubleren en/of drop-out. In het ibo is zowel in het eerste als tweede leerjaar sprake van een uitzonderlijk hoog percentage drop-outs. Het ligt voor de hand dit toe te schrijven aan het feit dat het ibo (op het speciaal onderwijs na) het laagste opleidingsniveau is. Daardoor zijn de mogelijkheden tot afstroom (d.w.z. het overstappen van een hoger naar een lager schooltype) beperkt en wordt kennelijk als alternatief 'gekozen' voor het geheel verlaten van het onderwijs - een soort bodemeffect dus. Opvallend gunstig is het rendement van het lbo. Een (tentatieve) interpretatie van deze resultaten zou kunnen zijn dat de leerlingen die in het lbo verblijven relatief vaak een juiste keuze hebben gemaakt, dat wil zeggen: een opleidingsniveau hebben gekozen dat past bij hun capaciteiten, terwijl het niveau voor een belangrijk deel van de mavogangers te hoog gegrepen lijkt. Hierbij past echter de relativering dat binnen het lbo de 'af-

schuifmogelijkheden' beperkter zijn dan binnen het mavo, hetgeen van invloed kan zijn op het doubleerbeleid. Wat dat doubleerbeleid betreft is het overigens denkbaar dat daarin verschillen bestaan tussen scholengemeenschappen en categoriale scholen. Wellicht dat op scholengemeenschappen de leerlingen wat eerder zullen overgaan naar een hoger leerjaar, maar dan wel naar een lager schooltype (afstroom), en dat op categoriale scholen - waar dergelijke interne stroommogelijkheden afwezig zijn - de leerlingen eerder zullen blijven zitten. Hoewel met de nodige terughoudendheid, moet echter op basis van de gegevens in Tabel 1 worden geconstateerd dat dit voor het schooljaar 1990/91 in ieder geval niet op schijnt te gaan.

De verschillen naar geslacht zijn in het algemeen gering. Jongens doen het wat slechter dan meisjes, hetgeen vooral wordt veroorzaakt door meer doubleren.

Met betrekking tot het OVB-gewicht zien we een duidelijke tweedeling: enerzijds zijn er de (autochtone) arbeiderskinderen en kinderen die niet in een achterstandssituatie verkeren en anderzijds de allochtone kinderen. Zittenblijven en drop-out komen in de laatste categorie ongeveer dubbel zo vaak voor als in de eerste.

Ook als we kijken naar de etnische herkomst van de leerlingen zien we een dergelijke tweedeling: Nederlanders versus allochtonen (waarbij de 'overige allochtonen' een soort middengroep vormen). Opmerkelijk laag is het percentage Marokkaanse drop-outs in het eerste leerjaar; in het tweede leerjaar lijkt het er op alsof dit weer wordt 'gecompenseerd' door extra veel doubleren.

Ten aanzien van het beroepsniveau van de ouders valt grofweg een scheidslijn te trekken tussen enerzijds de niet-werkzamen en anderzijds de overige categorieën, casu quo de werkzamen. Relatief gunstig springen de bedrijshoofden (veelal kleine zelfstandigen) eruit.

Ook voor het opleidingsniveau van de ouders spreken de verdelingen voor zich: bij kinderen van ouders die het lager onderwijs niet hebben voltooid ('<l.o.'), eventueel aangevuld met de groep die als hoogst voltooid niveau lager onderwijs heeft ('l.o.'), treedt aanzienlijk meer (ongeveer dubbel zo veel) doubleren en drop-out op dan bij de overige

opleidingsniveaus.

De verdelingen naar verblijfsduur zijn enigszins diffuus. In ieder geval is het zo dat leerlingen die hooguit 4 jaar in Nederland verblijven in totaal de grootste kans maken op drop-out en doubleren. Ook hier geldt dat die kans ongeveer twee keer zo groot is als bij de leerlingen die langer dan 12 jaar in Nederland zijn (in de meeste gevallen de Nederlandse leerlingen).

Bij vertraging in de schoolloopbaan tot 1989/90 ten slotte, zien we aan de ene kant dat de onvertraagden relatief veel blijven zitten, terwijl zij aan de andere kant (heel) weinig tot de drop-outs behoren. Voor de vertraagden, en dan met name de meer dan eenmaal vertraagden, geldt het omgekeerde: daar gaat weinig zittenblijven juist samen met extreem veel drop-out. Voor veel leerlingen uit deze laatste categorie lijkt de eerder opgelopen vertraging daarmee het voorspel te zijn van drop-out.

Naar aanleiding van Tabel 1 kan samenvattend het volgende worden geconstateerd. Tussen sommige categorieën van de achtergrondkenmerken treden zeer grote verschillen op. Hierbij is er vrijwel steeds sprake van een tweedeling: 1.00- en 1.25-leerlingen versus 1.90-leerlingen, Nederlanders versus niet-Nederlanders, werkzame versus niet-werkzame ouders, ouders met ten minste voltooid lager onderwijs versus ouders zonder voltooid lager onderwijs. Uit eerder (vgl. Driessen, 1990a, 1990b), maar ook het onderhavige onderzoek (vgl. Driessen & Van der Werf, 1992b) blijkt dat het in grote lijnen steeds om dezelfde categorie gaat. Allochtone ouders zijn namelijk veelal laag opgeleid en zijn bovendien vaak werkloos. Dat is overigens ook de reden waarom ze terechtkomen in de 1.90-categorie van de OVB-gewichtenregeling.

Hierboven hebben we de relatie tussen zittenblijven en drop-out enerzijds en het kiezen voor een adequaat schooltype anderzijds al aangeeft. Op basis van het beschikbare materiaal hebben we een poging ondernomen meer inzicht te verkrijgen in deze materie. Een manier om na te gaan in hoeverre de gemaakte schoolkeuze juist is geweest (en dus niet leidt tot doubleren of drop-out) is die, waarbij rekening wordt gehouden met de eerdere schoolprestaties van de leerlingen. Een criterium voor het

al-dan-niet overgaan is namelijk het prestatieniveau. We onderzoeken in hoeverre het mogelijk is op basis van de prestaties in leerjaar 1 de mate van vertraging 2 jaar later te voorspellen. Aangezien de afgenomen toets het algemene prestatieniveau van de leerlingen meet, geeft de sterkte van het bedoelde effect tot op zekere hoogte een indicatie of de leerling boven zijn of haar capaciteiten heeft gekozen. In Tabel 2 presenteren we allereerst de gemiddelde prestaties per schooltype en vervolgens de regressiecoëfficiënten, de percentages verklaarde variantie en de bijbehorende p -waarden. De afhankelijke variabele is steeds het aantal jaren vertraging na het tweede schooljaar (zie Tabel 1, laatste kolom).

Tabel 2
Toetsprestaties leerjaar 1 (gemiddelden) en effectparameters van toetsprestaties op vertraging 1989-1991

	\bar{x}	β	R^2	p
ibo	16.7	-.06	.00	.1672
lbo	25.9	-.13	.02	.0000
brug + lbo	29.0	-.19	.03	.0000
mavo	33.2	-.21	.04	.0000
brug - lbo	42.2	-.24	.06	.0000
vwo	49.9	-.30	.09	.0000
totaal	34.4	-.13	.02	.0000

Uit de eerste kolom van Tabel 2 valt op te maken dat er een sterke afhankelijkheid bestaat tussen prestaties ($SD=11.4$) en schooltype ($r=.67$); de toets differentieert sterk tussen de typen. Verder wordt duidelijk dat voor de totale groep de mogelijkheden om op basis van de prestaties de kans op vertraging te voorspellen relatief gering is ($\beta=-.13$). Echter, tegelijkertijd laat de tabel zien dat deze mogelijkheden flink verschillen per schooltype. Het effect stijgt met het niveau van het schooltype van $-.06$ voor het ibo tot $-.30$ voor het vwo.

Een andere manier om een indruk te krijgen van de relatie tussen schooltype en prestaties is retrospectief van aard. We gaan daarbij na wat de (eerdere) prestaties waren van de leerlingen in de onderscheiden categorieën van doubleren plus drop-out. De betreffende gegevens staan in Tabel 3.

Tabel 3
*Toetsprestaties leerjaar 1 naar schooltype naar ver-
 traging 1989-1991 (gemiddelden)*

	0 jaar	1 jaar	2 jaar	E ²	p
ibo	16.8	16.6	15.0	.00	.2866
lbo	26.3	22.8	22.8	.02	.0000
brug + lbo	30.0	25.2	24.2	.04	.0000
mavo	34.0	29.5	31.2	.05	.0000
brug - lbo	43.1	37.5	36.2	.06	.0000
vwo	50.5	46.2	41.3	.09	.0000
totaal	35.1	31.2	28.8	.02	.0000

De resultaten in Tabel 3 duiden er op dat – met uitzondering van het ibo – de vertraagde leerlingen in het eerste leerjaar inderdaad ook lagere toetsscores hebben behaald. Voor de vier middelste categorieën schooltypen maakt het daarbij nauwelijks uit of de leerlingen nu 1 of 2 jaar zijn vertraagd, voor het vwo is dat wel het geval.

Wat is, resumerend, nu de betekenis van de gegevens uit Tabel 2 en Tabel 3? Waarschijnlijk geringer dan verwacht. Tabel 2 wijst op een sterker wordend effect van de toetsprestaties naarmate het schooltype-niveau stijgt. Voor de vaststelling van de prestaties is een algemene-vorderingentoets gebruikt met als onderdelen taal, rekenen en informatieverwerking. Mogelijk wordt het differentiële effect mede bepaald doordat in de lagere schoolniveaus een geringer beroep wordt gedaan op dit type kennis/vaardigheden dan in de hogere typen. Wellicht wegen in typen als ibo en lbo praktische kennis/vaardigheden zwaarder mee dan in typen als mavo, havo en vwo. Mogelijk is de door ons gehanteerde toets dus niet geheel geschikt om na te gaan of er sprake is van een discrepantie tussen capaciteiten en schoolkeuzen. Voor Tabel 3 gaat dit natuurlijk ook op; daar komt echter nog wat bij. Hoewel de gegevens duidelijk maken dat er verschillen zijn in prestaties naar gelang de mate van vertraging als gevolg van doubleren en drop-out, kunnen er bezwaren worden gemaakt tegen de modelkeuze. Immers, bij deze retrospectieve analyse ontstaat er een causaliteitsprobleem: niet de vertraging wordt voorspeld uit de prestaties, maar omgekeerd: de prestaties worden voorspeld op basis van vertraging.

Terugkerend naar onze initiële vraag, moet

het hier al met al blijven bij een eerste aanzet om meer zicht te krijgen op de adequaatheid van de gemaakte schoolkeuzen. Waarschijnlijk zijn de beschikbare instrumenten niet toereikend en zijn er met name uitgebreidere, dat wil zeggen: meer vakgebieden bestrijkende, toetsen nodig.

2.2 Loopbaanmodellen

Gaan we nu over tot het beantwoorden van de laatste in de inleiding geformuleerde vraag: Bestaan er qua model verschillen in de loopbanen van door doubleren en drop-out vertraagde leerlingen? Voor het beantwoorden van deze vraag hebben we gebruik gemaakt van LISREL 7 (Jöreskog & Sörbom, 1989). In het eerste deel van deze bijdrage zijn verschillende variabelen de revue gepasseerd. Om inzicht te verkrijgen in de loopbanen zijn enkele hiervan redundant. Op de eerste plaats valt de verblijfsduur van een leerling voor een groot deel samen met zijn of haar etnische herkomst. Om die reden is besloten verblijfsduur verder niet in de analyses mee te nemen. Op de tweede plaats valt het OVB-gewicht te herleiden tot de etnische herkomst en het opleidings- en beroepsniveau van de ouders. Teneinde singulariteitsproblemen te voorkomen is de voorkeur gegeven aan de variabelen opleidingsniveau, beroepsniveau en etnische herkomst; deze laatste is gedummyficeerd in autochtoon versus allochtoon.

Allereerst is via de 'multi sample'-optie van LISREL nagegaan of er verschillen bestaan in de loopbaanmodellen van vertraagde en onvertraagde leerlingen. Na de hierboven beschreven reductie resteren er vier Y-variabelen, achtereenvolgens: onderwijspositie 1991/92, toetsprestaties 1989/90, onderwijspositie 1989/90 en vertraging in de schoolloopbaan tot 1989/90, en vier X-variabelen, namelijk: geslacht, opleidingsniveau ouders, beroepsniveau ouders en etnische herkomst⁸. Er zijn vier modellen getoetst, waarbij opleiding, beroep en etniciteit als indicatoren van een latente variabele, namelijk de sociaal-etnische achtergrond, zijn meegenomen. Afwisselend zijn daarbij de bèta's en gamma's afzonderlijk dan wel samen al dan niet vrij gelaten. De resultaten staan in Tabel 4.

Tabel 4
Modelvergelijking onvertraagde en vertraagde leerlingen (n=12.065, resp. 2.046)

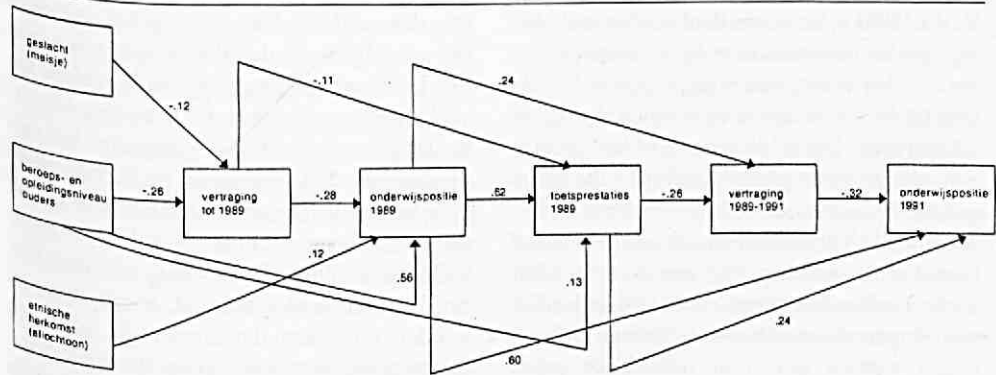
model	bèta's	gamma's	df	Chi ²	GFI
1	variant	variant	10	1004.89	.978
2	invariant	variant	16	1005.47	.978
3	variant	invariant	18	1023.47	.976
4	invariant	invariant	24	1030.83	.975

De verhouding Chi^2 : vrijheidsgraden beantwoordt op het eerste oog misschien niet aan gangbare criteria. Bekend is echter dat de Chi^2 in sterke mate wordt bepaald door de omvang van de steekproef; aangezien Chi^2 lineair oploopt met n worden in kleine steekproeven eerder lage waarden bereikt dan in grote (vgl. ook Verschuren, 1991). De Goodness of Fit Index-waarden kunnen als 'goed' worden beschouwd; de waarde van het model waarbij zowel de bèta's als gamma's vrij worden gelaten is het hoogste. Vergelijken we de verschillende oplossingen, dan zien we dat het maximale verschil uitgedrukt in Chi^2 minder dan 26 bedraagt bij 14 vrijheidsgraden (model 4 t.o.v. model 1); volgens de Chi^2 -tabel (bv. Ferguson, 1976) is de bijbehorende p -waarde dan groter dan .02, dat wil zeggen niet significant op 1%-niveau. Op basis hiervan concluderen we dat de ver-

schillen in loopbanen tussen onvertraagde en vertraagde leerlingen niet significant zijn en dat dus volstaan kan worden met één algemeen model voor de totale steekproef van leerlingen. De vorm van dat model staat afgebeeld in Figuur 1. Het betreft dus het eerder geschetste model, maar dan aangevuld met de variabele vertraging in de schoolloopbaan 1989/90 - 1991/92. De via LISREL berekende bèta's en gamma's staan in Tabel 5; tevens hebben we deze coëfficiënten, voor zover ze hoger zijn dan .10, ook in een padmodel weergegeven. Vergeleken met het eerder beschreven model is nu het construct 'sociaal-etnische achtergrond' uiteengelegd in sociaal milieu (opleidings- en beroepsniveau ouders) en etnische herkomst. De Chi^2 van dit model is 34.08 met 6 vrijheidsgraden ($p=.000$) en de $AGFI$ bedraagt .996.

Tabel 5
Gestandaardiseerde coëfficiënten uit het algemene schoolloopbaanmodel (n=14.111)

	vertr. 1989-91	prest. 1989	positie 1989	vertr. <1989	gesl.	soc. mil.	etn. herk	R ²
positie 1991	-.32	.24	.60	-.02	.02	.09	.04	.82
vertraging 1989-91	-	-.26	.24	.00	-.08	-.06	.05	.05
prestaties 1989	-	-	.62	-.11	-.09	.13	-.07	.54
positie 1989	-	-	-	-.28	.07	.56	.12	.35
vertraging <1989	-	-	-	-	-.12	-.26	.09	.08



Figuur 1. Pijlendiagram van het algemene schoolloopbaanmodel (gestandaardiseerde coëfficiënten >.10)

Uit de analyses komt naar voren dat 82 procent van de variantie van onderwijspositie 1991 wordt gebonden door de overige variabelen in het model. De belangrijkste voorspeller daarbij is - uiteraard - de onderwijspositie 2 jaar eerder. De vertraging die het gevolg is van doubleren en drop-out in de tussenliggende periode draagt slechts in geringe mate bij in de verklaring van verschillen in onderwijspositie 1991. Op haar beurt wordt slechts een gering deel van de variantie in vertraging 1989 - 1991 gebonden, net 5 procent (hetgeen mogelijk kan worden toegeschreven aan het onvolledige bereik van de gehanteerde toetsen; zie hierboven). In zeker opzicht geldt dat eveneens voor vertraging in de periode tot 1989; daar wordt wat meer, namelijk 8 procent van de variantie gebonden.

De resultaten geven ook aan dat de verklaaringskracht van het geslacht van de leerling praktisch nihil is. Er bestaat alleen een gering direct effect op vertraging tot 1989. Ook de effecten van etnische herkomst zijn bescheiden. (Terzijde zij opgemerkt dat door de vorming van twee categorieën, autochtonen versus allochtonen, de grote verschillen binnen de groep allochtonen minder goed tot zijn recht komen.) De effecten van sociaal milieu daarentegen zijn substantieel. Echter, verder dan de onderwijspositie en toetsprestaties in het eerste leerjaar (in 1989) reiken ze niet. Kennelijk ligt dan de loopbaan al voor een belangrijk deel vast.

3 Samenvatting en conclusies

Doubleren en drop-out vormen twee indicatoren voor schoolsucces. Met behulp van gegevens die zijn verzameld in de cohortstudie VOCL '89 is in het eerste deel van het onderhavige artikel nagegaan of er in de eerste drie jaren van het voortgezet onderwijs met betrekking tot deze indicatoren verschillen zijn tussen schooltypen. Dat blijkt inderdaad het geval te zijn; relatief gunstig komt daarbij het lbo en ongunstig het mavo uit de bus. Verder is onderzocht welke verschillen er zijn naar een aantal (soms in dit verband nog niet eerder onderzochte) achtergrondkenmerken van de leerlingen. Op grond van de analyses kunnen dichotomieën worden gevormd, waarbij de eerste groep het steeds (aanzienlijk) beter doet dan de

tweede: meisjes versus jongens, 1.00- en 1.25-leerlingen versus 1.90-leerlingen, autochtonen versus allochtonen, kinderen van werkzame versus niet-werkzame ouders, en tot slot kinderen van ouders met ten minste voltooid lager onderwijs versus ouders zonder voltooid lager onderwijs. Wat de leerlingen betreft die in hun eerdere schoolloopbaan in het basisonderwijs al vertraging hebben opgelopen komt naar voren dat zij in het voortgezet onderwijs vervolgens relatief weinig doubleren, maar juist wel een zeer grote kans hebben tot de drop-out categorie te gaan behoren. In dat opzicht is zitten-blijven dus een voorbode van een afgebroken schoolloopbaan.

In het tweede deel van het artikel is onderzocht of er qua achterliggend model verschillen zijn tussen de schoolloopbanen van leerlingen die in de eerste drie jaren voortgezet onderwijs als gevolg van doubleren en drop-out vertraging hebben opgelopen en leerlingen waarbij dat niet het geval is. Voor zover deze verschillen er al zijn, blijken ze niet significant te zijn. Uit het vervolgens opgestelde algemene schoolloopbaanmodel wordt duidelijk dat - rekening houdend met de overige variabelen in het model - de vertraging in de eerste drie jaren van het voortgezet onderwijs slechts in beperkte mate bijdraagt in de verklaring van verschillen in onderwijspositie na drie jaar; op haar beurt wordt ook weinig van deze vertraging verklaard door de voorafgaande kenmerken. Verder spelen geslacht en etnische herkomst slechts een zeer marginale rol in het model; het belang van het beroeps- en opleidingsniveau van de ouders daarentegen is aanzienlijk.

Bovenstaande bevindingen wijzen in de richting van een kwetsbare groep in het onderwijs (en vervolgens op de arbeidsmarkt): het gaat om kinderen van laag opgeleide ouders die vaak werkloos zijn dan wel hoogstens een arbeidsberoep uitoefenen. Aangezien het merendeel van de Marokkanen en Turken aan al deze kenmerken beantwoordt, betekent dit dat de perspectieven voor een groot deel van de allochtone leerlingen verre van rooskleurig zijn. En, het is al eerder betoogd, er kan niet worden uitgegaan dat zonder de inzet van maatregelen de vicieuze cirkel van onderwijs- en arbeidsmarktpositie op afzienbare termijn

zal worden doorbroken (vgl. Driessen, 1993a). Zittenblijven (en wellicht ook drop-out) heeft voor een belangrijk deel te maken met het niet aankunnen van het niveau. Met andere woorden: het niveau van het bezochte schooltype sluit (op dat moment) niet aan bij de capaciteiten van de leerling. Hetgeen mogelijk te herleiden valt tot een niet-adequate advisering en schoolkeuze voor het voortgezet onderwijs. Opgemerkt moet worden dat de empirische onderbouwing voor dit vermoeden niet eenduidig is. Zo krijgen volgens Uiterwijk (1990) allochtonen in vergelijking met autochtonen bij de schoolkeuze vaker het voordeel van de twijfel. Ze worden meer toegelaten tot schooltypen met een gemiddeld prestatieniveau dat hoger ligt dan de allochtonen zelf hebben weten te behalen in het basisonderwijs. In het voortgezet onderwijs blijkt evenwel dat dit mogelijke voordeel deels verloren gaat; bij deze allochtonen is dan namelijk vaker sprake van doubleren en afstroom. Uit het onderzoek van Mulder en Pijl (1992) komt naar voren dat, bij gelijke leerprestaties, allochtone kinderen hogere adviezen krijgen voor voortgezet onderwijs dan Nederlandse arbeiderskinderen (een vorm van 'overadvisering'). Daarbovenop komt dat deze allochtone leerlingen ook nog vaker van het gegeven advies afwijken en voor een hoger schooltype kiezen dan geadviseerd. Hetgeen uiteindelijk tot relatief veel zittenblijven leidt. Pijl (in druk) heeft een inventarisatie gemaakt van recente bevindingen over het onderwerp 'overadvisering' en constateert dat de conclusies dienaangaande veelal op een statistisch artefact berusten en dat als gevolg daarvan de overadvisering overschat wordt. Koeslag en Dronkers (1993) laten zien dat er weliswaar sprake is van overadvisering van allochtonen, maar dat dit geen negatieve effecten heeft: overadvisering leidt in de eerste drie jaren van het voortgezet onderwijs juist tot hogere onderwijsposities. Hoewel we in het onderhavige onderzoek advisering zelf niet hebben getoetst, blijkt uit Tabel 5 dat er zich geen negatieve effecten voordoen van etnische herkomst op de latere schoolloopbaan. Dit kan - met enig voorbehoud - gezien worden als een ondersteuning van de bevindingen van Koeslag en Dronkers.

Hoe het ook zij, geconstateerd kan worden dat er aan de adviserings- en schoolkeuzekwes-

tie en vervolgens aan doubleren en drop-out verschillende kanten zitten. Een eerste perspectief is dat van de basisscholen. Mogelijk ontbreekt het hen aan voldoende geschikte, objectieve instrumenten en criteria om de werkelijke capaciteiten van de allochtone leerlingen vast te stellen. Of de adviserende directeuren hebben (te) veel vertrouwen in de compenserende werking van motivatie en doorzettingsvermogen van de leerlingen en hopen zo op een goede afloop. Denkbaar is het ook dat men in het basisonderwijs onvoldoende zicht heeft op de eisen die in het voortgezet onderwijs worden gesteld en op de mogelijkheden die daar zijn om met name allochtone leerlingen op te vangen via bijvoorbeeld extra begeleiding. Een ander perspectief is dat van de betreffende ouders. Gezien hun eigen geschiedenis wensen zij vaak voor hun kinderen een (aanzienlijke) positieve verbetering. Maar hun kennis van het Nederlandse onderwijssysteem en de eisen die daarbinnen worden gesteld is gering. Ook is het de vraag of zij, als gevolg van taalproblemen en een gebrekkige opleiding, goed kunnen inschatten wat hun kinderen kennen en (aan)kunnen. En of zij hun kinderen voldoende ruimte (bv. een studeerkamer) en ondersteuning (bv. hulp bij het maken van huiswerk) kunnen geven. Ten slotte is er het perspectief van de scholen voor voortgezet onderwijs. Het is de vraag in hoeverre de docenten daar zijn ingespeeld op de komst van grote groepen allochtonen. En met name gaat het er om in hoeverre zij bekend zijn met recente didactische en pedagogische inzichten met betrekking tot het onderwijzen van allochtonen en of zij hun handelen daarop hebben afgestemd. Verder wordt wel eens gesteld dat scholen voor voortgezet onderwijs om te ontkomen aan een dreigende opheffing en om toch voldoende leerlingen te blijven trekken hun toelatingseisen verlagen; dit zou zich later kunnen wreken via doubleren en drop-out. Bij dit alles is het tevens van belang welke faciliteiten voor (specifieke) begeleiding van allochtone leerlingen een school heeft. Maar, en dat is dan een meer positieve benadering van het overadviseringsfenomeen, kan het natuurlijk ook zo zijn dat door overadvisering de leerlingen juist gestimuleerd worden tot het leveren van prestaties die zij anders niet zouden hebben behaald.

We willen dit artikel afsluiten met enkele

slutelwoorden via welke mogelijk doubleren en drop-out kunnen worden verminderd en die bijdragen aan het verhogen van de onderwijskansen van allochtone leerlingen: ontwikkeling van adequate toetsen en criteria, 'monitoring' en aansluitende leerlingbegeleiding, goede voorlichting (in de eigen taal), bijscholing van docenten, nauwere samenwerking tussen basis- en voortgezet onderwijs.

Noten

- 1 In de literatuur worden verschillende benamingen en uiteenlopende definities voor 'drop-out' gehanteerd (vgl. Hövels & Bock 1991; Verijdt & Diederens, 1993; De Vries & De Jong, 1988). Definities kunnen variëren van het zonder het te voltooien verlaten van enigerlei vorm van voortgezet onderwijs tot het verlaten van het reguliere onderwijssysteem zonder primaire beroepskwalificatie.
- 2 De voor de analyses gebruikte gegevens zijn verzameld en beschikbaar gesteld door het Centraal Bureau voor de Statistiek (CBS) te Heerlen.
- 3 Deze definitie komt daarmee strikt genomen niet overeen met hetgeen vaak gangbaar is. Immers, het is mogelijk dat een leerling gedurende de drie door ons onderzochte jaren uit het onderwijs is gestapt, maar later besluit alsnog via dagdan wel parttime-opleidingen aan het onderwijs deel te nemen. In verband met de actualiteit van het cohort valt dat laatste op dit moment nog niet na te gaan. Verder is het ook mogelijk dat een deel van de drop-out wordt veroorzaakt doordat het CBS de leerling na diens vertrek van de school niet meer heeft kunnen traceren. Ook in dit geval kan de leerling op een andere school het onderwijs vervolgd hebben.
- 4 In het eerste leerjaar kwam het categoriale type 'havo' niet voor.
- 5 In Driessen en Van der Werf (i.v.) wordt aan deze groep wel aandacht besteed.
- 6 Hierbij is drop-out in het eerste schooljaar meegerekend als 2 jaar vertraging en drop-out in het tweede schooljaar als 1 jaar vertraging.
- 7 Een opmerking over de significantie van de verschillen. Gelet op de omvang van de steekproef zijn de p -waarden op zich weinig informatief: bij dergelijke grote aantallen eenheden is al gauw alles significant op het meestal gehanteerde 5- of 1%-niveau. Een aanvullend relevantie-criterium

als de E^2 -waarde (bv. $E^2 > .025$) biedt hier naar onze indruk ook onvoldoende soelaas. Voor de gepresenteerde variabelen ligt E^2 in nagenoeg alle gevallen onder .01, en dit terwijl de absolute percentage-verschillen zeer aanzienlijk kunnen zijn. Om deze redenen richten we ons voornamelijk op een visuele inspectie van de verschillen in percentages tussen de categorieën.

- 8 Wellicht ten overvloede: de vijfde Y -variabele 'vertraging in de schoolloopbaan 1989/90 - 1991/92' is in dit model niet opgenomen; het is immers het onderscheidende kenmerk tussen de twee te vergelijken groepen.

Literatuur

- Bock, B., & Hövels, B. (1991). *Zonder beroepskwalificatie uit het onderwijs. Deel 1. Een kwantitatief beeld van de groep voortijdige schoolverlaters*. Nijmegen: ITS.
- Bosker, R. (1990). *Extra kansen dankzij de school? Het differentieel effect van schoolkenmerken op loopbanen in het voortgezet onderwijs voor lager versus hoger milieu leerlingen en jongens versus meisjes*. Nijmegen: ITS.
- CBS (1988). *Schoolloopbaan en herkomst van leerlingen bij het voortgezet onderwijs. Deel 3; cohort 1977, schoolloopbanen en rendementen; stand na 7 jaar*. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij / CBS-publicaties.
- CBS (1989). *Standaard onderwijsindeling, SOI-1978. Codelijsten van opleidingen. Systematisch gerangschikt. Editie 1989*. Voorburg/Heerlen: CBS.
- CBS (1990). *Statistiek van het lager beroepsonderwijs 1989/90. Scholen, leerlingen en examens*. 's-Gravenhage: SDU/Uitgeverij / CBS-publicaties.
- CBS (1991). *Schoolloopbaan en achtergrond van leerlingen. Cohort 1989. Deel 1: Instroom*. 's-Gravenhage: SDU/Uitgeverij.
- CBS (1993). *Overgangen binnen het onderwijs en in-trede in de maatschappij. Onderwijsmatrix 1990*. 's-Gravenhage: SDU/Uitgeverij / CBS-publicaties.
- Driessen, G. (1990a). *De onderwijspositie van allochtone leerlingen. De rol van sociaal-economische en etnisch-culturele factoren, met speciale aandacht voor het Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur*. Nijmegen: ITS.
- Driessen, G. (1990b). Sociaal milieu en etnische herkomst als verklaring voor verschillen in onderwijspositie. *Pedagogisch Tijdschrift*, 15, 349-357.

- Driessen, G. (1993a). Berusting of uitdaging? De startpositie van allochtone jongeren in het voortgezet onderwijs. *Jeugd en Samenleving*, 23, 163-176, 223.
- Driessen, G. (1993b). Binnen en buiten Onderwijsvoorrangsgebieden. Sociaal-etnische achtergronden en onderwijspositie van leerlingen in het voortgezet onderwijs. *Pedagogische Studiën*, 70, 252-262.
- Driessen, G., & Werf, G. van der (1992a). *Het functioneren van het voortgezet onderwijs. Beschrijving steekproef en psychometrische kwaliteit instrumenten*. Groningen/Nijmegen: RION/ITS.
- Driessen, G., & Werf, G. van der (1992b). *Het functioneren van het voortgezet onderwijs. De positie van leerlingen in het eerste leerjaar*. Nijmegen/Groningen: ITS/RION.
- Driessen, G., & Werf, G. van der (i.v.). *Het functioneren van het voortgezet onderwijs. De schoolloopbanen van de leerlingen: stand na drie jaar*. Nijmegen/Groningen: ITS/RION.
- Ferguson, G. (1976). *Statistical analysis in psychology and education*. Tokyo: McGraw-Hill.
- Hövels, B., & Bock, B. (1991). *Zonder beroepskwalificatie uit het onderwijs. Deel 3. Achtergronden, oorzaken en perspectieven van voortijdig schoolverlaten*. Nijmegen: ITS.
- Jöreskog, K., & Sörbom, D. (1989). *LISREL 7. User's reference guide*. Mooresville: Scientific Software Inc.
- Koeslag, M., & Dronkers, J. (1993). *Overadvisering en de schoolloopbanen van migrantenleerlingen en autochtone leerlingen in het voortgezet onderwijs*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Meesters, M. (1992). *Loopbanen in het onderwijs en op de arbeidsmarkt. Verticale en horizontale differentiatie in het onderwijs: oorzaken en gevolgen voor de arbeidsmarktpositie van Nederlandse jongeren*. Nijmegen: ITS.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen (1992). *Voortgezet onderwijs in cijfers 1991. Kwantitatieve ontwikkelingen in het lbo, mavo, havo en vwo en effecten daarvan op het overige onderwijs*. 's-Gravenhage: DOP.
- Mulder, L., & Pijl, B. (1992). *De onderwijspositie van leerlingen uit de OVB-doelgroepen na twee jaar voortgezet onderwijs*. Nijmegen: ITS.
- Pijl, B. (in druk). De overschatte overadvisering van allochtonen. *Tijdschrift voor Onderwijswetenschappen*.
- Uiterwijk, J. (1990). *Item- en testbias in de Eindtoets Basisonderwijs 1987*. Arnhem: CITO.
- Verijdt, H., & Diederik, J. (1993). *Loopbanen van voortijdige schoolverlaters uit het voortgezet onderwijs*. Nijmegen: ITS.
- Verschuren, P. (1991). *Structurele modellen tussen theorie en praktijk*. Utrecht: Het Spectrum.
- Vries, G. de, & Peetsma, T. (1987). *Voortijdig schoolverlaten en spijbelen in het voortgezet onderwijs*. Amsterdam: SCO.
- Vries, G. de, & Jong, M. de (1988). *Schoolverzuim en schooluitval in het voortgezet onderwijs*. Amsterdam: SCO.

Manuscript aanvaard 15-12-1993

Auteur

G. Driessen is als onderwijsonderzoeker verbonden aan het Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen (ITS) te Nijmegen

Adres: ITS, Postbus 9048, 6500 KJ Nijmegen

Abstract

Non-promotion and dropout in secondary education

G. Driessen. *Pedagogische Studiën*, 71, 108-119.

This article reports the results from a large scale longitudinal study ($n=17,874$) in the first three years of secondary education. The first part describes non-promotion and dropout according to type of school, grade and a series of pupil background characteristics such as socio-economic milieu, ethnic group and previous educational arrears. The second part presents an educational career model in which via LISREL-analyses the impact of non-promotion and dropout is tested. The analyses show that the position of non-indigenous pupils with parents with little education and who are unemployed or have an unskilled job is a very troublesome one. It is argued that without adequate measures there is little hope that this situation will improve in the short term.

Het relatieve belang van informatie-elementen in instructieteksten: een prescriptief-empirisch onderzoek

J. Elen

Samenvatting

Tal van onderzoeksverslagen worden afgesloten met een bespreking van de praktische implicaties van het uitgevoerde onderzoek. Veelal wordt hierbij aan het problematische karakter van een dergelijke overgang van descriptie naar prescriptie voorbijgegaan. In het hier gerapporteerde onderzoek staat de vermelde overgang centraal. Binnen het kader van een cognitief ontwerpmodel werd onderzocht of uit descriptief onderzoek voorschriften kunnen worden afgeleid. Het bepalen van het relatieve belang van informatie-elementen in instructieteksten door universiteitsstudenten stond als taak centraal. Nagegaan werd wat de effecten waren van het vet drukken, het toevoegen van samenvattingen en het herstructureren van de tekst voor studenten die van elkaar verschillen qua voorkennis, gehanteerde cognitieve activiteiten en regulatiestijlen. Vastgesteld werd dat noch de maatregelen noch studentenkenmerken een significant effect sorteren voor wat betreft de bekwaamheid het relatieve belang van de informatie-elementen vast te stellen. Er konden dan ook geen prescripties worden geformuleerd. Getracht wordt deze uitkomsten vanuit verschillende invalshoeken te verklaren.

Inleiding

Wetenschappelijke artikelen in pedagogisch-didactische tijdschriften worden geregeld afgerond met een bespreking van de implicaties voor de praktijk van de (theoretische en/of empirische) bevindingen. De onderzoeksresultaten worden omgezet in prescriptieve aanwijzingen zonder rekening te houden met het problematische karakter van de overgang van descriptie naar prescriptie.

Deze overgang van descriptie naar prescriptie vormt het centrale onderzoeksobject van het

ontwerpkundig onderzoek. Dergelijk onderzoek is er immers op gericht theoretisch onderbouwde en empirisch valide prescripties uit het voorhanden zijnde descriptieve onderzoek af te leiden (Lowyck & Elen, 1991). In ontwerpkundig onderzoek, dat gericht is op het afleiden van voorschriften voor het gebruik van specifieke instructiemaatregelen kunnen drie grote stappen worden onderscheiden, m.n.: (1) het construeren of selecteren van een ontwerpmodel dat de theoretische en praktische reikwijdte van de afgeleide prescripties bepaalt; (2) het specificeren van het ontwerpmodel door voor een specifiek instructieprobleem 'als ... dan'-regels uit het wetenschappelijk onderzoek terzake af te leiden, en (3) het empirisch toetsen van de afgeleide 'als ... dan'-regels in een reguliere instructiesetting (Elen, 1992).

In deze bijdrage wordt een poging beschreven om, binnen het raamwerk van een cognitief-georiënteerd ontwerpmodel, voorschriften te formuleren en te valideren over het gebruik van drie verschillende didactische interventies in schriftelijk studiemateriaal. De drie ingrepen zijn erop gericht universiteitsstudenten te ondersteunen in hun inspanningen om het relatieve belang van informatie-elementen in instructieteksten te bepalen. In het onderzoek werden de drie vermelde stappen uitgevoerd.

In een eerste paragraaf wordt beknopt het ontwerpmodel beschreven. De klemtoon wordt hierbij gelegd op het specificeren van de theoretische achtergrond en het referentiesysteem van het model. Vervolgens worden in de tweede paragraaf enkele belangrijke onderzoeksresultaten m.b.t. het bepalen door studenten van het relatieve belang van informatie-elementen in instructieteksten samengevat. In de derde paragraaf komen de onderzoeksopzet en de onderzoeksinstrumenten aan bod. De onderzoeksresultaten worden in de vierde paragraaf gepresenteerd. De conclusies bieden een

terugblik op de resultaten en gaan in op de implicaties ervan voor het onderzoek naar hoofd- en bijzaken, het ontwerpmodel en de theoretische onderbouwing ervan.

1 Een cognitief-georiënteerd ontwerpmodel als theoretisch raamwerk

In ontwerpmodellen kunnen vijf functionele componenten worden onderscheiden: theoretische kennisbasis, referentiesysteem, ontwerpparameters, ontwerpprocedures en ontwerpprocessen (Elen, 1992; Lowyck & Elen, 1991). Voorschriften maken deel uit van de component 'ontwerpprocedures'. Omwille van hun specifieke rol dienen de componenten 'theoretische kennisbasis', 'referentiesysteem' en 'ontwerpparameters' te worden gedefinieerd voor elke poging om voorschriften af te leiden (Elen, 1992). De theoretische kennisbasis en het referentiesysteem bepalen immers de theoretische, resp. praktische reikwijdte van ieder ontwerpmodel. De ontwerpparameters geven aan met welke variabelen bij het ontwerpen van instructie rekening dient te worden gehouden en welke wijzigingen in de instructie-omgeving kunnen worden aangebracht om leerprocessen optimaal te ondersteunen.

De *theoretische kennisbasis* van het hier voorgestelde ontwerpmodel heeft een cognitieve en gematigd constructieve oriëntatie. Deze oriëntatie weerspiegelt een welbepaalde visie op leren en, daaraan gekoppeld, impliceert ze de toekenning van een specifieke functie aan instructie. Uitgegaan wordt van de stelling dat leren een actief, constructief, cumulatief, zelf-gereguleerd en doelgericht proces is (Shuell, 1986, 1988), maar dat leren, afhankelijk van hun voorkennis, cognitieve vaardigheden en metacognitie, niet steeds tot een dergelijk leren in staat zijn. Instructie heeft daarom als functie de lerende te ondersteunen voor die variabelen die een vlot verloopend leerproces kunnen belemmeren of tot stand brengen (bv. Glaser, 1991).

Het *referentiesysteem* geeft aan op welke praktijksituaties het ontwerpmodel gericht is en in welke settings het eventueel werd gevalideerd. Het hier beschreven ontwerpmodel is

gericht op het ontwerpen van instructieteksten voor universiteitsstudenten. Meer specifiek werd het onderzoek, ter validering van de afgeleide voorschriften, uitgevoerd bij eerstejaars geschiedenisstudenten. In het onderzoek werd een onderdeel van een reguliere cursus 'Geschiedenis van de Westerse Middeleeuwen' gebruikt.

In het ontwerpmodel worden lerende- en instructie-georiënteerde *ontwerpparameters* onderscheiden. In lijn met de geprecificeerde theoretische kennisbasis werden drie variabelen als lerende-georiënteerde parameters geselecteerd. Ze verwijzen naar variabelen die een optimaal leerproces kunnen belemmeren of tot stand brengen: voorkennis, cognitieve vaardigheden en metacognitie. Rekening houdende met de aan instructie toegekende functie en het referentiesysteem, wordt gesteld dat drie belangrijke aspecten van de instructie-omgeving bij het ontwerpen kunnen worden gewijzigd, m.n.: de nagestreefde doelen, de te verwerven inhoud en de geboden ondersteuning (bv. Clark, 1990). In dit onderzoek werd voornamelijk aandacht besteed aan de ondersteuning. Ondersteuning kan verschillen naar de wijze waarop ze wordt toegeleverd, de mate waarin ondersteuning wordt gegeven (Clark, 1990; Lohman, 1990; Vermunt, 1992) en het studentenkenmerk waarop de ondersteuning is gericht (Elen, 1992).

Het aldus opgebouwde ontwerpmodel vormt het raamwerk voor het uitwerken van voorschriften. Dergelijke voorschriften preciseren welke wijzigingen in de instructie-omgeving kunnen worden aangebracht om het leerproces van studenten te optimaliseren. Bij het beslissen hieromtrent wordt binnen dit ontwerpmodel alleen met de vermelde lerende-georiënteerde ontwerpparameters rekening gehouden. Hieruit blijkt reeds het prescriptieve karakter van het ontwerpmodel.

2 Het bepalen van het relatieve belang van informatie-elementen in instructie-teksten

Het bepalen van het relatieve belang van informatie-elementen is een belangrijke taak voor studenten bij het bestuderen van teksten (Johnston & Afflerbach, 1985; Rossi & Erbou, 1990; Van Dijk & Kintsch, 1983). Daarenboven blijkt het vaak ook een problematische taak te zijn (Schellings & Van Hout Wolters, 1991; Van Hout Wolters, 1990).

Verschillende onderzoekers hebben bevestigd dat het leren met teksten een selectieproces veronderstelt (bv. Mayer, 1987; Reder, 1985). Niet alle in de tekst opgenomen informatie-elementen zijn even belangrijk voor het construeren van een passende mentale representatie en het toekennen van betekenis aan de aangereikte informatie. In een instructiecontext volstaat het evenwel niet betekenis aan informatie te verlenen en in lijn hiermee belang toe te kennen aan de informatie-elementen. De uitkomsten van het selectieproces dienen tevens overeen te stemmen met de door onderwijsgevers belangrijk geachte informatie. Dole, Duffy, Roehler en Pearson (1991) stellen: "(...) most, if not all, school-based reading requires readers to determine author-based (which is usually thought to be identical to text-based) importance rather than reader-based importance" (p. 243).

Met het oog op het bepalen van het relatieve belang van informatie-elementen kunnen door lerenden verscheidene benaderingen worden gehanteerd. Van Hout Wolters (1987) identificeerde de volgende drie (zie voor een vergelijkbare indeling: Johnston & Afflerbach, 1985): een linguïstische of tekstgeoriënteerde, een cognitief psychologische en een onderwijskundige benadering. Onderzoek (bv. Schellings & Van Hout Wolters, 1991) heeft duidelijk gemaakt dat studenten verschillende benaderingen hanteren en dat de effectiviteit van de benaderingen mede afhankelijk is van de instructiecontext.

Kenmerken van de lerenden, de tekst of de context kunnen de mate bepalen waarin lerenden in staat zijn het relatieve belang van de informatie te bepalen. Eventuele problemen kun-

nen hoofdzakelijk bij de lerenden zelf (voor-kennis, cognitieve vaardigheden, metacognitie) dan wel in de interactie tussen lerende en tekst (foute afstemming) worden gesitueerd. Met betrekking tot voorkennis zijn inhoudelijke (bv. Dee-Lucas & Larkin, 1988) en 'discourse' (bv. Sjoström & Hare, 1984) voorkennis belangrijk. Ook is aangetoond dat lerenden met verschillende cognitieve stijlen aan verschillende soorten informatie meer of minder belang hechten (Van Rijswijk & Vermunt, 1987). Daarnaast blijken lerenden, afhankelijk van de doelen die ze zich stellen, het belang van informatie-elementen anders te beoordelen (Birkmire, 1988). Verder laten lerenden met verschillende regulatiestijlen zich in meerdere of mindere mate door tekstuele indicaties sturen.

Het niet precies afgestemd zijn van de tekstenkenmerken op kenmerken van lerenden kan dus problemen veroorzaken. Dergelijke moeilijkheden van lerenden kunnen onder meer het gevolg zijn van een inadequate structurering (Birkmire, 1988; Winograd & Bridge, 1986), het toevoegen van irrelevante details (Hidi, 1990; Reder, 1985) of van de afwezigheid van expliciete belangrijkheidsindicaties (Garner, Gillingham & White, 1989). Algemeen kan gesteld worden dat het niet aangepast zijn van tekstuele informatie, toevoegingen en vormgeving aan de kenmerken van de lerenden het voor lerenden moeilijker zal maken het relatieve belang van de informatie-elementen te achterhalen. Of en in hoeverre deze moeilijkheden daadwerkelijk zullen optreden is evenwel afhankelijk van de kenmerken van de lerenden.

Mede omwille van het belang van de taak om het relatieve belang van informatie-elementen te bepalen, en de problemen die studenten in dit verband blijken te ondervinden, werd een groot aantal onderzoeken uitgevoerd om de effecten van ondersteunende interventies te achterhalen. Ruwweg kunnen twee soorten maatregelen worden onderscheiden. Enerzijds kunnen door middel van ondermeer vragen (bv. André, 1987; Hamaker, 1986), vooraf gespecificeerde doelen (bv. Hamilton, 1985) of toegevoegde studietaken (bv. Willems, 1987) de aan de leertaak gestelde vereisten worden verhelderd. Anderzijds kan het belang van de informatie-elementen zelf wor-

den benadrukt door bijvoorbeeld een tekststructuur aan te bieden die het relatieve belang van de informatie-elementen weerspiegelt (bv. Chambliss, 1990; Miller & McCown, 1986), samenvattingen met de belangrijkste informatie toe te voegen (bv. McLaughlin Cook, 1981; Wittrock & Alesandrini, 1990) of deze informatie-elementen vet te drukken of op een andere wijze te markeren (bv. Van Hout Wolters, 1986).

3 Onderzoeksozpet en onderzoeksinstrumenten

Het voorliggende prescriptief onderzoek beoogde voorschriften af te leiden over het gebruik van maatregelen waarmee belangrijke informatie-elementen worden beklemtoond. Hiertoe werden eerst 'probleem-detectie-regels' geformuleerd. Dit zijn regels die aangeven welke situaties voor welbepaalde lerenden het bepalen van het relatieve belang van informatie-elementen kunnen bemoeilijken. De algemene regel die uit het descriptieve onderzoek terzake werd afgeleid, luidt: "een gebrek aan overeenkomst tussen het belang zoals vastgelegd in de tekststructuur en het belang van de informatie zoals door docenten bepaald, zal het bepalen van de belangrijkheid in afwezigheid van expliciete belangrijkheidsindicatoren voornamelijk voor studenten met lage voorkennis en voor zelfgestuurde lerenden bemoeilijken" (voor een gedetailleerde argumentatie van deze algemene regel, zie: Elen, 1992).

Aansluitend werden, eveneens op grond van het voorhanden zijnde descriptief onderzoek, predictie-regels geformuleerd. Deze regels expliciteren voor welke lerenden specifieke ingrepen in het materiaal wel of niet ondersteunend zijn bij het bepalen van het relatieve belang van de informatie-elementen. In dit onderzoek werden regels afgeleid voor maatregelen die het belang van de informatie-elementen zelf benadrukken: herstructureren van de tekst, vet drukken en toevoegen van samenvattingen. In Figuur 1 wordt een overzicht geboden van de predictie-regels. Voor wat voorkennis betreft (zie o.m. Birkmire, 1988; Dee-Lucas & Larkin, 1988), wordt gesteld dat lerenden met hoge voorkennis minder problemen zullen ervaren

bij het bepalen van het relatieve belang van de informatie-elementen. Bovendien worden geen interactie-effecten verwacht. Alle lerenden worden door de instructiemaatregelen ondersteund. Het onderzoek naar cognitieve stijlen (o.m. Van Rijswijk & Vermunt, 1987) heeft verschillen aangetoond in belangrijkheidsperceptie voor lerenden met onderscheiden cognitieve stijlen. Op grond van dit onderzoek mag een positief hoofdeffect van diepteverwerking en een negatief hoofdeffect van stapsgewijs verwerken worden verwacht. Er werden geen indicaties gevonden voor het vooropstellen van interactie-effecten. Dit geldt niet voor regulatiestijlen (zie o.m. Vermunt, 1992). De sterkte van de externe sturing die door de maatregelen wordt geboden, speelt hier immers een belangrijke rol. Gesteld wordt dat alleen zeer sterke sturing, zoals geboden wordt door het vet drukken, stuurloze lerenden kan ondersteunen. Een dergelijke sterke sturing kan evenwel, omwille van interferentie, negatieve effecten hebben voor zelfgestuurde lerenden.

De hier beknopt toegelichte predictie-regels (voor een gedetailleerde argumentatie, zie: Elen, 1992) fungeerden in het onderzoek als hypothesen. Toch kan dit onderzoek niet als puur hypothesetoetsend worden omschreven daar de selectie van onderzoeksvariabelen niet werd bepaald door de onderzochte taak, maar wel door het overkoepelende ontwerpmodel.

3.1 Identificatie van belangrijke informatie-elementen

Het prescriptief onderzoek werd uitgevoerd in een reguliere instructiesetting met een reëel gebruikte cursustekst. Vooraf diende te worden vastgelegd welke informatie-elementen in de gehanteerde tekst voor studenten problematisch konden zijn. Hiertoe werd het instructieve belang van de informatie-elementen vergeleken met hun tekstuele belang. Overeenkomstig de algemene probleem-detectie-regel werd aangenomen dat een gebrek aan overeenstemming tussen beide voor welbepaalde studenten tot problemen aanleiding kan geven. Voor het bepalen van het instructieve belang van de informatie-elementen werd op docenten een beroep gedaan. Het tekstuele belang ervan achterhaalde de onderzoeker door middel van Meyers inhoudsstructuur-analyse (Meyer, 1977).

	hoofd-effecten	geherstructureerd	samen-vatting	vet gedrukt
		+	+	+
voorkennis	+			
hoog		+	+	+
laag		+	+	+
cognitieve stijl				
* diep verwerken	+			
hoog		+	+	+
laag		+	+	+
* stapsgewijs verwerken	-			
hoog		+	+	+
laag		+	+	+
* concreet verwerken	0			
hoog		+	+	+
laag		+	+	+
regulatie-stijl				
* externe sturing	0			
hoog		0	+	+
laag		+	+	+
* zelfsturing	0			
hoog		0	+	-
laag		+	+	+
* stuurloosheid	-			
hoog		0	0	+
laag		+	+	+

in vergelijking met originele versie

Figuur 1 Overzicht van predictie-regels

Instructief belang

Om het instructieve belang van de informatie-elementen te achterhalen, werd een onderdeel van een cursustekst over geschiedenis opgesplitst in 321 informatie-elementen. Deze cursus, bestemd voor eerstejaarsstudenten, werd door een team van vijf docenten geschreven. Aan iedere docent werd gevraagd de belangrijkheid van de 321 informatie-elementen met het oog op slagen voor het examen op een vijf-puntenschaal te scoren. Bij een eerste poging bleken er erg grote discrepanties tussen de docenten te bestaan. Aan slechts 3.3% van de

informatie-elementen werd door de vijf docenten een gelijk belang toegekend. Daarom werd een tweede scoring uitgevoerd waaraan een nadere bepaling van de precieze betekenis van elk van de punten op de schaal vooraf ging. Zo werd bijvoorbeeld vastgelegd dat een vijf verwijst naar de minst belangrijke informatie-elementen, i.e. op zichzelf staande feiten. Een vier wijst op uitermate belangrijke informatie, zoals o.m. de bespreking van relaties tussen historische gebeurtenissen. In Tabel 1 wordt een overzicht geboden van de resultaten van deze tweede scoring. Opnieuw bleek er tussen de

Tabel 1

Overzicht resultaten van scoring belangrijkheid door docenten

		Docent			
		A	B	C	D
S	1	22	4	12	6
C	2	60	10	76	43
O	3	133	54	162	110
R	4	94	168	69	110
E	5	11	85	1	52
S	Geen	(1)	(0)	(1)	(0)
Totaal gescoord		320	321	320	321

antwoorden van de docenten slechts een geringe overeenstemming te bestaan. De interscorersbetrouwbaarheid ging niettemin omhoog van .28 (eerste scoring) tot .38 (tweede scoring).

Ten gevolge van het gebrek aan overeenstemming werden de volgende pragmatische regels toegepast om het instructieve belang van de informatie-elementen te bepalen. Wanneer drie docenten een identieke score geven, is dit de belangrijkheidsscore van het informatie-element. Bij afwezigheid van overeenstemming tussen drie docenten werd het gemiddelde als belangrijkheidsscore beschouwd. In Tabel 2 wordt een overzicht gegeven van het aantal informatie-elementen voor elke belangrijkheidsscore.

Tabel 2
Spreiding van de informatie-elementen over de belangrijkheidsscores

		Aantal informatie-elementen	%
S	1	4	1.2
C	2	46	14.3
O	3	158	49.2
R	4	106	33.0
E	5	7	2.2
Totaal		321	99.9

Tekstueel belang

Om na te kunnen gaan of de inhoudsstructuur een adequate weerspiegeling vormt van het instructieve belang van de informatie-elementen, werd de geschiedenistekst geanalyseerd volgens de procedure van Meyer (1977). Miller (1985) geeft hierover aan: "Meyer's system is best viewed as a technique for defining important text elements and relations; ..." (p. 224). Op basis van de analyse kunnen er tien verschillende niveaus worden onderscheiden. Gezien de sterke concentratie van informatie-elementen op de bovenste twee niveaus van de inhoudsstructuur (zie Tabel 3) kan gesteld worden dat de in het onderzoek gebruikte tekst opzommend van aard is.

Tabel 3
Spreiding van informatie-elementen over de verschillende niveaus van de inhoudsstructuur

Niveau	Aantal informatie-elementen	%
1	70	21.8
2	91	28.3
3	73	22.7
4	36	11.2
5	20	6.2
6	14	4.4
7	7	2.2
8	4	1.2
9	2	0.6
10	4	1.2
Totaal	321	99.8

3.2 Overeenkomsten en verschillen

Nadat het instructieve en het tekstuele belang van de informatie-elementen werd bepaald, werden beide met elkaar vergeleken om mogelijk problematische informatie-elementen te identificeren. Hiertoe werd het aantal niveaus in de inhoudsstructuur tot vijf beperkt en bepaald dat er een volledige overeenstemming diende te zijn tussen de belangrijkheidsscore (instructieve belang) en het niveau waarop het informatie-element zich in de inhoudsstructuur (tekstuele belang) bevindt. Op grond van de vergelijking kunnen drie soorten van informatie-elementen worden onderscheiden die elk naar een probleemtype verwijzen, m.n. (1) informatie-elementen waarvoor er een volledige overeenstemming is (0-probleem elementen); (2) informatie-elementen die zich op een lager niveau situeren dan op grond van de belangrijkheidsscore mag worden verwacht (LA-probleem elementen), en (3) informatie-elementen met een groter tekstueel dan instructief belang (HO-probleem elementen).

Tabel 4 geeft het aantal informatie-elementen aan, gespreid over de verschillende probleemtipes en belangrijkheidsscores.

Uit Tabel 4 kan worden afgeleid dat slechts 20% van de informatie-elementen in de tekst als 0-probleem elementen kunnen worden gecategoriseerd. Meer dan 50% van de informatie-elementen bevinden zich te hoog in de inhoudsstructuur indien deze de belangrijkheidscores precies zou weergeven. Hieruit blijkt weerom het opsommende karakter van de tekst en de geringe belangrijkheidsdifferentiatie.

Tabel 4

Spreading van informatie-elementen over probleemtypes en belangrijkheidsscores

	Aantal	%	
0-probleem totaal	63	19.6	0-probleem : niveau is gelijk aan belangrijkheidsscore
score 1	1	0.3	
score 2	13	4.0	
score 3	35	10.9	
score 4	13	4.0	
score 5	1	0.3	
LA-probleem totaal	78	24.3	LA-probleem : niveau is lager dan belangrijkheidsscore
score 1	3	0.9	
score 2	12	3.7	
score 3	40	12.5	
score 4	23	7.2	
score 5	0	0.0	
HO-probleem totaal	180	56.1	HO-probleem : niveau is hoger dan belangrijkheidsscore
score 1	0	0.0	
score 2	21	6.5	
score 3	83	25.9	
score 4	70	21.8	
score 5	6	1.9	
Totaal	321	100.0	

3.3 Onderzoeksinstrumenten en -procedure

3.3.1 Onderzoeksinstrumenten

Binnen het raamwerk van het beschreven ontwerpmodel werden in het valideringsonderzoek probleem-detectie- en predictie-regels getoetst in een ecologische setting die het referentiesysteem weerspiegelt. Dit impliceert dat voorkennis, cognitieve vaardigheden en metacognitie als belangrijke studentenkenmerken werden beschouwd. In het onderzoek werd evenwel alleen rekening gehouden met inhoudelijke voorkennis en werden cognitieve vaardigheden en metacognitie geoperationaliseerd als waarden op de verwerkings- en sturingschalen van de Inventaris Leerstijlen (voor een uitvoerige bespreking van dit instrument, zie: Vermunt, 1992).

Voor het meten van de voorkennis werd in samenwerking met de docenten een specifieke toets ontwikkeld die bestaat uit 75 (meerkeuze, invul-, en eenvoudig te scoren open) vragen. De Cronbach-Alpha-coëfficiënt voor de voorkennistoets bedraagt .89 (Elen, 1992).

De mate waarin studenten in staat zijn het relatieve belang van de informatie-elementen te bepalen werd onderzocht met behulp van twee parallelle belangrijkheidstoetsen. Deze toetsen bestonden telkens uit een representa-

tieve selectie van 30 van de 321 informatie-elementen waarvan studenten het belang op een vijfpunten-schaal (identiek aan deze van de docenten) dienden te scoren. Op deze wijze kan de door studenten toegekende score worden vergeleken met de belangrijkheidsscore van de informatie-elementen.

3.3.2 Onderzoekprocedure

Aan het onderzoek namen in totaal 92 eerstejaarsstudenten deel. Niet al deze studenten participeerden evenwel aan de drie sessies van het onderzoek (eerste sessie: $N=84$; tweede sessie: $N=58$; derde sessie: $N=80$).

Tijdens een eerste sessie werd een voorkennistoets en deel A van de Inventaris Leerstijlen afgenomen. Tijdens een tweede sessie bestudeerden de studenten hetzij de originele versie van de tekst, hetzij één van de drie versies met ondersteuningsgerichte ingrepen (toegevoegde samenvattingen, vet drukkens van de belangrijkste informatie-elementen of herstructurering van de tekst). Na het bestuderen van één van de versies werd aan de studenten de eerste van twee parallelle belangrijkheidstoetsen aangeboden. Na deze toets volgde een kennistoets waarop in deze bijdrage niet verder wordt ingegaan.

Na drie weken volgde een derde sessie

waarin de tweede belangrijkheidstoets en een cennistest werden afgenomen.

Naast de grote groep van studenten werd, met het oog op een verrijkte interpretatie van de resultaten, van 8 niet tot de experimentele groep behorende studenten een retrospectief interview afgenomen onmiddellijk na de tweede sessie.

4 Resultaten validerings- onderzoek

Doel van het onderzoek was de probleem-detectie- en predictie-regels te valideren om alzo een voldoende empirische basis te verkrijgen voor het formuleren van voorschriften. Dit wil zeggen dat werd nagegaan of de voorspelde problemen zich inderdaad voordeden en of de in het materiaal aangebrachte ondersteuningsmaatregelen leidden tot betere prestaties vanwege (welbepaalde categorieën van) studenten.

Met het oog op het valideren van de probleem-detectie- en predictie-regels werden, uitgaande van de antwoorden van de studenten op de belangrijkheidstoetsen, zowel juistheidsscores als probleemscores berekend.

Voor de juistheidsscore werden vijf punten toegekend wanneer door een student de belangrijkheid van een informatie-element volledig in overeenstemming werd gescoord met de belangrijkheidsscore ervan. Drie punten werden toegekend bij een afwijking van 1 punt op de schaal en 1 punt bij een afwijking van twee punten.

Daarnaast werden drie probleemscores berekend. Van elke door een student aan een informatie-element toegekende waarde op de vijf-puntenschaal werd de belangrijkheidscore van het desbetreffende informatie-element afgetrokken. Op grond van deze berekening en rekening houdende met de hierboven gegeven omschrijving van 0-, LA- en HO-probleem elementen, mogen de volgende verwachtingen worden geformuleerd voor de *originele versie* van de cursustekst:

- de probleem-score voor 0-probleem elementen zal rond nul liggen;
- voor LA-probleem elementen mag een positieve score worden verwacht, en
- voor HO-probleem elementen dient een negatieve score te worden voorspeld.

In de analyse werden met behulp van variantie-analyse significante hoofdeffecten en/of interactie-effecten opgespoord. Uit éénwegvariantie-analyses blijkt dat de groepen van studenten die een verschillende versie van de tekst bestudeerden zich niet significant van elkaar onderscheiden qua voorkennis en scores op de verwerkings- en sturingsschalen.

4.1 Hoofdeffecten tekstversie

Resultaten op de onmiddellijke en de uitgestelde belangrijkheidstoets ontcrachten de vooropgestelde verwachtingen van de effecten van tekstversie. Er kon geen significant hoofdeffect van tekstversie worden vastgesteld door middel van éénwegvariantie-analyses (Tabel 5 en 6). Een dergelijk effect kon zelfs niet worden gevonden wanneer studenten die niet aan de tweede sessie hadden deelgenomen, en dus

Tabel 5
Tekstversies : resultaten voor onmiddellijke belangrijkheidstoets

Tekstversie	N	Juistheidsscore		0-probleemscore		LA-probleemscore		HO-probleemscore	
		Gemiddelde	Stand. afwijking	Gemiddelde	Stand. afwijking	Gemiddelde	Stand. afwijking	Gemiddelde	Stand. afwijking
origineel	15	95.20	11.69	-.53	4.16	-.87	3.11	-9.53	4.81
vet gedrukt	11	96.91	10.64	-1.55	2.42	-.55	3.24	-11.55	5.96
samenvatting	14	98.50	14.87	0.00	3.01	.14	3.42	-6.43	7.62
geherstructureerd	14	88.29	18.37	-1.29	2.92	-.79	5.91	-9.36	7.39
Ganse groep	54	94.61	14.50	-.80	3.22	-.52	4.02	-9.09	6.61
DF tussen groepen		3		3		3		3	
DF binnen groepen		50		50		50		50	
F		1.3501		.6122		.1762		1.3177	
Significantie		.2688		.6103		.9120		.2790	

geen tekst hadden bestudeerd, toch in de analyse werden betrokken. Los van een eventuele voorafgaande bestudering lijken studenten even goed in staat het relatieve belang van de informatie-elementen te bepalen.

Deze afwezigheid van hoofdeffecten geldt zowel voor de juistheidsscores als voor de probleemscores. Wat deze laatste betreft dient te worden toegevoegd dat de resultaten geregeld tegengesteld zijn aan de verwachtingen.

In de onmiddellijke belangrijkheidstoets (Tabel 5) blijken alle probleemscores negatief te zijn. Dit wil zeggen dat studenten aan alle informatie-elementen een hogere belangrijkheid toekenden dan docenten. Toch valt een zekere tendens waar te nemen waarbij LA-scores groter zijn dan O-probleemscores die, zoals verwacht, op zich weer groter zijn dan HO-scores. Er dient evenwel te worden opgemerkt dat de vermelde scores omwille van het verschillende aantal informatie-elementen binnen de drie probleemtipes dienen te worden gecorrigeerd om een daadwerkelijke vergelijking mogelijk te maken. Deze gecorrigeerde scores, m.n. de probleemscores gedeeld door het aantal resp. O-, LA- of HO-probleem elementen geven aan dat de verschillen tussen de scores klein zijn. Toch blijven ze het geschetste patroon volgen. Gepaarde *t*-toetsen maken duidelijk dat de gecorrigeerde HO-probleemscore voor de gehele groep significant verschilt van zowel de O- ($t(53) = 7.82; p < .000$) als de LA-probleemscore ($t(53) = 10.26; p < .000$).

Uit een vergelijking van de verschillende tekstversies blijkt dat studenten die de vet gedrukte en de samenvattingsversie bestudeerden de hoogste juistheidsscores behalen. Uit de probleemscores kan een tendens worden afgeleid dat voornamelijk de samenvattingsconditie ondersteuning biedt. Studenten die deze versie bestudeerden hebben immers probleemscores die het dichtst bij nul liggen.

De (niet-significante) betere resultaten voor studenten uit de vet gedrukte of de samenvattingsconditie komen ook tot uiting in de resultaten op de uitgestelde belangrijkheidstoets. In tegenstelling tot de onmiddellijke toets komt niet naar voren dat studenten informatie-elementen systematisch als belangrijker beschouwen dan docenten. Veeleer lijken de scores exact het patroon te volgen dat was voorspeld voor de *orginele* versie. De gemiddelde LA-probleemscore is positief en hoger dan de gemiddelde probleemscores voor O- en HO-probleem elementen. HO-probleem informatie-elementen hebben gemiddeld de laagste score. Deze is ook negatief. Dit patroon blijft gehandhaafd indien niet de absolute probleemscores maar wel de gecorrigeerde scores worden bekeken. Gepaarde *t*-toetsen maken duidelijk dat de gecorrigeerde HO-probleemscores significant verschillen van zowel gecorrigeerde O- ($t(48) = 7.46; p < .000$) als LA-probleemscores ($t(48) = 10.69; p < .000$). Ook O- en LA-probleemscores verschillen significant ($t(48) = -2.83; p < .01$).

Tabel 6
Tekstversies : resultaten op uitgestelde belangrijkheidstoets

Tekstversie	N	Juistheidsscore		O-probleemscore		LA-probleemscore		HO-probleemscore	
		Gemiddelde	Stand. afwijking	Gemiddelde	Stand. afwijking	Gemiddelde	Stand. afwijking	Gemiddelde	Stand. afwijking
origineel	15	101.00	12.72	-.53	2.59	.53	3.07	-8.40	5.08
vet gedrukt	9	108.56	6.15	-.22	1.64	.89	2.67	-6.67	3.32
samenvatting	14	106.21	11.05	.57	3.69	1.50	4.13	-5.64	6.80
geherstructureerd	11	101.73	12.43	-.64	3.14	1.73	3.55	-7.64	7.58
Ganse groep	49	104.04	11.32	-.18	2.90	1.14	3.38	-7.12	5.93
DF tussen groepen		3		3		3		3	
DF binnen groepen		45		45		45		45	
F		1.1770		.4633		.3271		.5529	
Significantie		.3291		.7093		.8057		.6489	
Geen tekst	25	104.68	11.56	1.20	2.57	1.52	3.15	-6.64	4.48
Ganse groep	74	104.26	11.32	.28	2.85	1.27	3.29	-6.96	5.45

Het meest opvallende resultaat van de uitgestelde belangrijkheidstoets betreft het feit dat studenten die geen tekstversie bestudeerden even goed (of even slecht) in staat zijn het relatieve belang van de informatie-elementen te bepalen.

Op grond van de bovenstaande resultaten dient te worden besloten dat, voor wat de gehele groep van studenten betreft, de geïmplementeerde ingrepen geen ondersteunende functie vervullen. Dit houdt in dat probleemdetectie- en predictie-regels niet werden gevalideerd.

4.2 Effecten van studentenkenmerken

Naast hoofdeffecten van tekstversies werd nagegaan of studenten die van elkaar verschillen qua voorkennis, cognitieve stijl en regulatiestijl ook van elkaar verschillen in de mate waarin ze in staat zijn het relatieve belang van de informatie-elementen te bepalen en er interactie-effecten optreden met tekstversie.

Zowel voor de onmiddellijke als voor de uitgestelde belangrijkheidstoets blijken er geen significante hoofdeffecten te zijn van voorkennis en scores op de verwerkings- (diepte-verwerking, stapsgewijze verwerken of concreet verwerken) of sturingsschalen (externe regulatie, zelfgestuurd, stuurloos). Daarom worden in Tabel 7 en Tabel 8 alleen de resultaten voor voorkennis opgenomen. Op twee uitzonderingen na geldt dit ook voor de probleemscores. Beide uitzonderingen betreffen hoofdeffecten van voorkennis in de uitgestelde belangrijkheidstoets (zie Tabel 8). Post hoc analyses verduidelijken dat studenten met een gemiddelde voorkennis een hogere belangrijkheid toekennen aan 0-probleem informatie-elementen dan studenten met een lage voorkennis. Dezelfde studenten schatten de belangrijkheid van HO-probleem informatie-elementen hoger in dan studenten met een lage en een hoge voorkennis.

Tabel 7
Invloed van voorkennis voor resultaten op onmiddellijke belangrijkheidstoets

Voorkennis	N	Juistheidsscore		0-probleemscore		LA-probleemscore		HO-probleemscore	
		Gemiddelde	Stand. afwijking	Gemiddelde	Stand. afwijking	Gemiddelde	Stand. afwijking	Gemiddelde	Stand. afwijking
Ganse groep	54	94.61	14.50	-.80	3.22	-.52	4.02	-9.09	6.61
laag	18	98.06	17.09	-1.22	3.51	.56	4.97	-6.89	7.80
gemiddeld	17	92.29	11.70	-.41	3.16	-.65	2.87	-9.82	6.77
hoog	19	93.42	14.26	-.74	3.11	-1.42	3.85	-10.53	4.78
DF tussen groepen		2		2		2		2	
DF binnen groepen		51		51		51		51	
F					.2746		1.1372		1.5878
Significantie					.4628		.3287		.2143

Tabel 8
Invloed van voorkennis voor resultaten op uitgestelde belangrijkheidstoets

Voorkennis	N	Juistheidsscore		0-probleemscore		LA-probleemscore		HO-probleemscore	
		Gemiddelde	Stand. afwijking	Gemiddelde	Stand. afwijking	Gemiddelde	Stand. afwijking	Gemiddelde	Stand. afwijking
Ganse groep	49	104.04	11.32	-.18	2.90	1.14	3.38	-7.12	5.93
laag	15	107.73	9.11	1.40	2.95	2.33	3.72	-4.67	3.83
gemiddeld	17	99.59	15.52	-1.65	3.04	.12	2.91	-10.65	7.62
hoog	17	105.24	5.92	-.12	1.93	1.12	3.35	-5.94	3.63
DF tussen groepen		2		2		2		2	
DF binnen groepen		46		46		46		46	
F					5.1763		1.7690		5.8282
Significantie					.0094		.1819		.0055

Naast hoofdeffecten werden aan de hand van tweewegsvariantie-analyses interactie-effecten achterhaald. Over het algemeen dient gesteld dat de vastgestelde interacties niet significant zijn met de volgende uitzonderingen. Alleen voor de uitgestelde belangrijkheidsstoets wordt een aantal significante effecten aange troffen. Voor de LA-probleemscores blijkt er een significante interactie ($F(6,5) = 2.634; p < .05$) te zijn van voorkennis met tekstversie (Tabel 9).

Tabel 9
LA-probleemscores: interactie tussen voorkennis en tekstversie

tekstversie	Voorkennis			
	laag	gemiddeld	hoog	totaal
origineel	.40 (N= 5)	-1.20 (N= 5)	2.50 (N= 5)	.53 (N=15)
vet gedrukt	-.25 (N= 4)	-1.00 (N= 1)	2.50 (N= 4)	.89 (N= 9)
samenvatting	5.75 (N= 4)	.17 (N= 6)	-.75 (N= 4)	1.50 (N=14)
geherstructureerd	5.50 (N= 2)	1.60 (N= 5)	.00 (N= 4)	1.73 (N=11)
totaal	2.33 (N=15)	.12 (N=17)	1.12 (N=17)	1.14 (N=49)

Post hoc' vergelijkingen (Duncan Ranges) geven aan dat studenten met een lage voorkennis een significant lagere belangrijkheid toekennen aan LA-probleem elementen in de samenvattings- en geherstructureerde conditie. Een positieve probleemscore wijst immers op een lagere belangrijkheidsperceptie. Verder kennen ze in de samenvattingsconditie een significant lagere belangrijkheid toe aan deze LA-probleem elementen dan studenten met een hoge of gemiddelde voorkennis. De toevoeging van een samenvatting leidt er blijkbaar toe dat deze studenten het relatieve belang van de informatie-elementen foutief gaan inschatten.

Voor de verwerkingsschalen worden geen significante interactie-effecten met tekstversie vastgesteld. Wat betreft de regulatieschalen vinden we een significante interactie voor zowel de 0-probleemscores ($F(6,5) = 2.673; p < .05$) (Tabel 10) als de LA-probleemscores ($F(6,5) = 3.149; p < .05$) (Tabel 11).

Tabel 10
0-probleemscores: interactie tussen externe sturing en tekstversie

tekstversie	Externe sturing			
	laag	gemiddeld	hoog	totaal
origineel	-2.67 (N= 3)	-1.00 (N= 7)	1.40 (N= 5)	-.53 (N=15)
vet gedrukt	-1.25 (N= 4)	.00 (N= 2)	1.00 (N= 3)	-.22 (N= 9)
samenvatting	1.83 (N= 6)	1.50 (N= 4)	-2.25 (N= 4)	.57 (N=14)
geherstructureerd	-1.00 (N= 3)	-3.33 (N= 3)	1.20 (N= 5)	-.64 (N=11)
totaal	-.31 (N=16)	-.69 (N=16)	.41 (N=17)	-.18 (N=49)

Voor de 0-probleemscores blijkt op grond van post hoc analyses (Duncan Ranges) dat studenten met een lage score op de externe regulatieschaal significant hoger belang toekennen aan deze elementen in de originele versie dan in de samenvattingsconditie. In de originele versie blijken studenten met een lage en een hoge score het belang significant verschillend in te schatten.

Tabel 11
LA-probleemscores: interactie tussen externe sturing en tekstversie

tekstversie	Externe sturing			
	laag	gemiddeld	hoog	totaal
origineel	-1.33 (N= 3)	.00 (N= 7)	2.40 (N= 5)	.53 (N=15)
vet gedrukt	.00 (N= 4)	3.00 (N= 2)	.67 (N= 3)	.89 (N= 9)
samenvatting	3.33 (N= 6)	3.00 (N= 4)	-2.75 (N= 4)	1.50 (N=14)
geherstructureerd	3.67 (N= 3)	-1.33 (N= 3)	2.40 (N= 5)	1.73 (N=11)
totaal	1.69 (N=16)	.88 (N=16)	.88 (N=17)	1.14 (N=49)

Voor de LA-probleem informatie-elementen is het beeld veel meer complex (Tabel 11). Laag extern gestuurde studenten blijken meer moeilijkheden te ondervinden in de samenvattings-

en de geherstructureerde conditie, en gemiddeld extern gestuurde studenten in de vet gedrukte en samenvattingsconditie. Sterk extern gestuurde studenten blijken alleen voordeel te halen uit de interventies in de vet gedrukte conditie. Deze studenten geven lagere belangrijkheidsscores (dan de docenten) in de originele, vet gedrukte en geherstructureerde condities en hogere in de samenvattingsconditie.

4.3 Retrospectieve interviews

De retrospectieve interviews met acht studenten reiken een aantal gegevens aan die als startpunt kunnen fungeren voor het verklaren van de gerapporteerde onderzoeksuitkomsten. Ten eerste kan uit de interviews worden afgeleid dat studenten het bestuderen van de tekst als een gewone, zij het gecondenseerde, studieactiviteit beschrijven. Verder blijken er drie fasen in het bestuderen van de tekst voor te komen. Tijdens een eerste fase wordt de tekst geheel doorgelezen, vervolgens (of tegelijkertijd) worden informatie-elementen geselecteerd. Tenslotte worden de geselecteerde elementen meer intensief bestudeerd (voor een gelijkwaardige fasering: bv. Mayer, 1987).

Bij het bepalen van de belangrijkheid hantieren studenten voornamelijk cognitieve strategieën. Ze gaan uit van hun voorkennis of persoonlijke opinies over wat in geschiedenis belangrijk is om het belang van de informatie-elementen te bepalen. Eén student geeft soms ook blijk een onderwijskundige benadering te hanteren door expliciet naar een mogelijke examenvraag te verwijzen. Wat tekstuele kenmerken betreft, worden voor het bepalen van het belang spontaan de titels en de hoeveelheid informatie over een onderwerp vermeld. Wanneer in dit verband het gebruik van de geïmplementeerde interventies expliciet wordt bevraagd, dan blijkt dat studenten deze niet zonder meer aanvaarden. Ze beschouwen ze als nuttige maar niet als dwingende aanwijzingen. Studenten merken op dat niet alle door hen belangrijk geachte informatie-elementen worden beklemtoond en dat niet alle benadrukte informatie-elementen ook door hen belangrijk worden geacht. Eén student vreest daarenboven interferentie met eigen belangrijkheidspercepties.

5 Besluit

Het is duidelijk dat in het valideringsonderzoek de probleem-detectie- en predictie-regels niet werden gevalideerd. Op grond van dit resultaat dient dan ook te worden geconcludeerd dat er, binnen het kader van het vooraf beschreven cognitief-georiënteerde ontwerpmodel, geen voorschriften kunnen worden geformuleerd aangaande het gebruik van de drie bestudeerde didactische maatregelen.

Dit resultaat wekt slechts gedeeltelijk verwondering. Enerzijds spreken de resultaten weliswaar het vele onderzoek tegen waarin wel degelijk effecten van de maatregelen werden aangetroffen en waarin het belang van de drie bestudeerde studentenkenmerken werd geïllustreerd. Anderzijds verschilt dit onderzoek op een aantal punten van ander onderzoek. Deze verschilpunten kunnen een verklaring bieden voor de over het algemeen niet-significante uitkomsten.

Ten eerste werd het onderzoek in een *ecologische setting* uitgevoerd. Hierdoor was het noodzakelijk om het belang van de informatie-elementen binnen de reguliere instructiecontext te bepalen. Docenten zelf bleken het onderling evenwel niet geheel eens te zijn over het precieze belang van de informatie-elementen. Dergelijke afwezigheid van overeenstemming over het instructieve belang van informatie-elementen bemoeilijkt in sterke mate het aanreiken van eenduidige ondersteuning aan studenten. Bovendien werd in dit onderzoek een langere tekst gebruikt (meer dan 4000 woorden) dan in het onderzoek naar het leren met teksten gangbaar is (Van Hout Wolters, 1986). Mogelijk heeft de lengte van de tekst het effect van de interventies doen dalen. Studenten werden in de reguliere setting ook niet verplicht één welbepaalde benadering te hanteren bij het bepalen van het relatieve belang. Zoals uit de retrospectieve interviews naar voren is gekomen, blijken studenten inderdaad verschillende benaderingen te hantieren. Het benadrukken van de relevantie van een linguïstische benadering zou de studenten hebben kunnen aansporen sterker met de geïmplementeerde belangrijkheidsindicaties rekening te houden. Tenslotte diende voor het nagaan van de mate waarin studenten in staat zijn het relatieve belang van de informatie-elementen

te bepalen, een instrument te worden gehanteerd waarmee antwoorden van studenten met die van docenten konden worden vergeleken. De vraag dient gesteld of het gehanteerde instrument wel degelijk nagaat in welke mate studenten in staat zijn het relatieve belang van de informatie-elementen te bepalen en niet veel-er een indicatie vormt van de door de studenten opgebouwde mentale representatie.

Daarnaast kan, ter verklaring van de bevindingen, gesteld worden dat de geïmplementeerde maatregelen slechts een beperkte kracht hebben. Willems (1987) heeft gesteld dat didactische toevoegingen in schriftelijk studiemateriaal slechts werkzaam zijn indien ze in een bredere strategie zijn ingebed. Dit was in dit onderzoek duidelijk niet het geval. Zo werden studenten niet expliciet aangespoord van de in de tekst aanwezige of aangebrachte belangrijkheidsindicaties gebruik te maken. Uit de retrospectieve interviews is gebleken dat studenten de maatregelen nauwelijks gebruiken. Veeleer vertrouwen ze op hun eigen (inhoudelijke en onderwijskundige) voorkennis over de aard van de informatie die aan de universiteit in het algemeen en in geschiedenis in het bijzonder belangrijk wordt geacht. Een meer expliciete interventie waarbij studenten aangespoord worden om daadwerkelijk van de aangebrachte belangrijkheidsindicaties gebruik te maken had, zoals reeds gesuggereerd, tot andere resultaten kunnen leiden.

Voor wat betreft de afwezigheid van effecten van studentenkenmerken dient op de specifieke selectie ervan te worden gewezen. Het onderzoek werd uitgevoerd binnen het kader van een ontwerpmodel. De ontwerpparameters van dit model, en niet de onderzochte instructietaak, bepaalden met welke variabelen in het onderzoek rekening werd gehouden. In dit verband dienen twee problemen te worden vermeld. Ten eerste, omwille van de afwezigheid van voldoende descriptief onderzoek waarbij het belang van de betreffende studentenkenmerken voor de onderzochte taak is nagegaan, m.n. het bepalen van het relatieve belang van informatie-elementen, dienen de probleem-detectie- en predictie-regels eerder als exploratieve dan als toetsbare hypothesen te worden beschouwd. Ten tweede, niet met alle ontwerpparameters kon worden rekening gehouden en de ontwerpparameters werden op een speci-

fieke manier geoperationaliseerd. De afwezigheid van effecten impliceert dan ook niet dat studentenkenmerken de bekwaamheid om het relatieve belang van de informatie-elementen te bepalen niet beïnvloeden. Er kan niet worden uitgesloten dat zowel een andere selectie als een andere operationalisering van de onderzoeksvariabelen wel tot significante bevindingen zou hebben geleid. Desalniettemin vormen de resultaten van dit onderzoek een eerste waarschuwing t.a.v. de waarde van in het ontwerpmodel opgenomen ontwerpparameters. Indien in additioneel onderzoek vergelijkbare resultaten worden aangetroffen dan dienen vragen te worden gesteld zowel bij de geselecteerde ontwerpparameters als bij de theoretische kennisbasis waaruit ze zijn afgeleid. Op deze wijze geeft het onderzoek tevens een eerste indicatie over de validiteit van het ontwerpmodel.

Het gerapporteerde onderzoek heeft niet geleid tot het formuleren van prescripties, wel heeft het opnieuw het problematische karakter van de overgang van descriptie naar prescriptie geïllustreerd. Voor het oplossen van tal van de ervaren problemen (selecteren van ontwerpparameters, afleiden van probleem-detectie- en predictie-regels, operationaliseren van ontwerpparameters en interventies, ...) blijkt het niet altijd mogelijk beslissingen theoretisch en/of empirisch te funderen mede als gevolg van de afwezigheid van continuïteit en coherentie in het onderzoek naar leren en instructie. De behoefte aan meer prescriptief-georiënteerd onderzoek om descriptieve onderzoeksresultaten in de praktijk aanwendbaar te maken, impliceert dan ook een vraag naar meer, systematischer en sterker op theorie-ontwikkeling gericht descriptief onderzoek.

Literatuur

- André, T. (1987). Questions and learning from reading. *Questioning exchange*, 1 (1), 47-86.
- Birkmire, D. P. (1988). *Reader expectations, reading times and memory for expository text*. Aberdeen: U.S. Army Human Engineering Laboratory. (Paper presented at the AERA-conference, 1988, New Orleans)

- Chambliss, M.J. (1990). *Good readers constructing the gist of long arguments: What do they know? What do they do?* Stanford, CA: Stanford University. (Paper presented at the AERA-conference, 1990, Boston).
- Clark, R.E. (1990). *The contributions of cognitive psychology to the design of technology supported powerful learning environments*. California: University of Southern California. (Invited address at the Universiteit Leuven, Belgium).
- Dee-Lucas, D., & Larkin, J.H. (1988). Novice rules for assessing importance in scientific texts. *Journal of Memory and Language*, 27, 288-308.
- Dole, J.A., Duffy, G.G., Roehler, L.R., & Pearson, P.D. (1991). Moving from the old to the new: Research on reading comprehension instruction. *Review of Educational Research*, 61, 239-264.
- Elen, J. (1992). *Toward prescriptions in instructional design: a theoretical and empirical approach*. Leuven: K.U. Leuven, Centrum voor Instructiepsychologie en -technologie.
- Garner, R., Gillingham, M.G., & White, C.S. (1989). Effects of 'seductive details' on macroprocessing and microprocessing in adults and children. *Cognition & Instruction*, 6, 41-57.
- Glaser, R. (1991). The maturing of the relationship between the science of learning and cognition and educational practice. *Learning and Instruction*, 1, 129-144.
- Hamaker, C. (1986). The effects of adjunct questions on prose learning. *Review of Educational Research*, 56, 212-242.
- Hamilton, R.J. (1985). A framework for the evaluation of the effectiveness of adjunct questions and objectives. *Review of Educational Research*, 55, 47-85.
- Hidi, S. (1990). Interest and its contribution as a mental resource for learning. *Review of Educational Research*, 60, 549-571.
- Hout Wolters, B. van (1986). *Markeren van kerngedeelten in studieteksten. Een proces-produkt benadering*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Hout Wolters, B. van (1987). Het kiezen van kerngedeelten in schriftelijk studiemateriaal door docenten. In T. Bergen, J. Giesbers & C. Morsch (Eds.), *Professionalisering van onderwijsgeven* (pp. 269-282). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Hout Wolters, B. van (1990). Selecting and cueing key phrases in instructional texts. In H. Mandl, E. De Corte, N. Bennett & H.F. Friedrich (Eds.), *Learning and Instruction. Vol. 2.2* (pp. 181-198). Oxford: Pergamon Press.
- Johnston, P., & Afflerbach, P. (1985). The process of constructing main ideas from text. *Cognition and Instruction*, 2, 207-232.
- Lohman, D.F. (1990). When good programs have bad effects on good students: Understanding mathemathanic effects in thinking skills programmes. In M.J. Ippel & J.J. Elshout (Eds.), *Training van hogere-orde denkprocessen* (pp. 21-30). Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Lowyck, J., & Elen, J. (1991). Wandel in der theoretischen Begründung des Instruktionsdesigns. *Unterrichtswissenschaft*, 19, 218-237.
- Mayer, R.E. (1987). Instructional variables that influence cognitive processing during reading. In B. K. Britton & S. Glynn (Eds.), *Executive control processes in reading* (pp. 201-216). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- McLaughlin Cook, N. (1981). Summaries: Further issues and data. *Educational Review*, 33 (3), 216-222.
- Meyer, B.J.F. (1977). The structure of prose: Effects on learning and memory and implications for educational practice. In R. J. Spiro & W. E. Montague (Eds.), *Schooling and the acquisition of knowledge* (pp. 179-208). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Miller, J.R. (1985). A knowledge-based model of prose comprehension: Applications to expository texts. In B.K. Britton & J.B. Black (Eds.), *Understanding expository text* (pp. 199-226). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Miller, R.B., & McCown, R.R. (1986). Effect of text coherence and elaboration on recall of sentences within paragraphs. *Contemporary Educational Psychology*, 11, 127-138.
- Reder, L.M. (1985). Techniques available to author, teacher and reader to improve the retention of main ideas in a chapter. In S.F. Chipman, J.M. Segal & R. Glaser (Eds.), *Thinking and learning skills: Research and open questions* (pp. 37-64). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Rijswijk, F. van, & Vermunt, J. (1987). *Vaardig studeren: studie-aanpak adviespakket voor Oudstudenten. 3 Handleiding voor consulenten en studiebegeleiders*. Heerlen/Tilburg: Open Universiteit/Katholieke Universiteit Brabant.
- Rossi, J.P., & Erbou, A.B. (1990). Information selection strategies in the reading of scientific texts. In H. Mandl, E. De Corte, N. Bennett & H.F. Friedrich (Eds.), *Learning and Instruction. Vol. 2.2* (pp. 225-234). Oxford: Pergamon Press.

- Schellings, G., & Hout Wolters, B. van (1991). *Identification of main points by students and their teachers*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam, Instituut voor de Lerarenopleiding. (Paper presented at the Fourth Conference for Research on Learning and Instruction, 1991, Turku).
- Shuell, T. J. (1986). Cognitive conceptions of learning. *Review of Educational Research*, 56, 411-436.
- Shuell, T. J. (1988). The role of the student in learning from instruction. *Contemporary Educational Psychology*, 13, 276-295.
- Sjostrom, C. L., & Hare, V. C. (1984). Teaching high school students to identify main ideas in expository text. *Journal of Educational Research*, 78, 114-118.
- Van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Vermunt, J. (1992). *Leerstijlen en sturen van leerprocessen in het hoger onderwijs. Naar procesgerichte instructie in zelfstandig denken*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Willems, J. M. H. M. (1987). *Studietaken als instructiemiddel*. Nijmegen: K.U. Nijmegen, IOWO.
- Winograd, P. N., & Bridge, C. (1986). The comprehension of important information in written prose. In J. F. Baumann (Ed.), *Teaching main idea comprehension* (pp. 18-48). Newark, DE: International Reading Association.
- Wittrock, M. C., & Alesandrini, K. (1990). Generation of summaries and analogies and analytic and holistic abilities. *American Educational Research Journal*, 27, 489-502.

Manuscript aanvaard 19-10-1993

Auteur

J. Elen is als wetenschappelijk medewerker verbonden aan de Katholieke Universiteit Leuven.

Adres: Katholieke Universiteit Leuven, Dienst Universitair Onderwijs, Sectie Instructiematerialen, Naamsestraat 98, B - 3000 Leuven.

Abstract

Relative importance of information-elements in printed instructional materials: an empirical prescriptive study

J. Elen *Pedagogische Studiën*, 1994, 71, 120-134.

Numerous research reports discuss near the end the practical implications of the outcomes. Often the problematic nature of the gap between description and prescription in this respect is neglected. In this report this transition problem has been focussed upon. It was investigated whether and how prescriptions could be formulated within the realm of a cognitive oriented instructional design model, on how to support university students in their efforts to determine relative importance of information-elements in printed materials. The effects of printing in bold typeface, adding summaries and restructuring a text were studied for students who differed with regard to prior knowledge, and cognitive and regulation style. The interventions nor student characteristics seemed to have a significant effect on the ability to determine importance. Consequently, no prescriptions can be formulated. An attempt is made to explain the results from different perspectives.

Zicht op kwaliteit. Evaluatie van de basisschool

M. J. C. Mommers, Tilburg

1 Inleiding

In 1991 pleitte de Tweede Kamer ervoor de evaluatie van het basisonderwijs te laten verichten door een onafhankelijke, externe Commissie van deskundigen, die minder betrokken waren geweest bij de totstandkoming van de Wet op het Basisonderwijs (WBO). Bovendien zou een substantiële inbreng van alle onderwijsbetrokkenen moeten worden gegarandeerd. Ook diende de evaluatie zich systematisch te richten op de *feitelijke* ontwikkelingen in het basisonderwijs. Daarbij werd erop aangedrongen dat men zich zou beperken tot enkele kernvraagstukken.

Een evaluatie van de Basisschool is een onderneming met vele voetangels en klemmen. Niet altijd zal men kunnen voldoen aan de maatstaven die bij een wetenschappelijk verantwoorde evaluatie moeten worden aangelegd. Maar dit betekent geenszins dat een dergelijke evaluatie beter achterwege gelaten kan worden. Als men maar streeft naar een zo groot mogelijke objectiviteit. Bovendien is het zaak de resultaten van zo'n evaluatie met de nodige prudentie te hanteren.

Gezien de wensen van de Tweede Kamer werd de Commissie Evaluatie Basisonderwijs (CEB) samengesteld uit een aantal onafhankelijke deskundigen, onder voorzitterschap van de Inspecteur-Generaal.

De centrale aandachtsgebieden van de evaluatie zijn:

- de inhoud en de opbrengst van het basisonderwijs;
- 'onderwijs-op-maat';
- het onderwijs aan jonge kinderen;
- het onderwijs gericht op een multiculturele samenleving.

Deze vier aandachtsgebieden zijn uitgewerkt in vier afzonderlijke rapporten. In het eindrap-

port worden de conclusies uit de deelrapporten opnieuw gepresenteerd en wordt een onderling verband aangebracht. In een afzonderlijk hoofdstuk geeft de Commissie een zestal aanbevelingen.

Op 12 januari werden de rapporten officieel aan de minister aangeboden. Ook de leden van de Tweede Kamer ontvingen allen een set van vijf rapporten.

2 Indeling van het rapport

Het nu voorliggende eindrapport is als volgt opgebouwd. Eerst wordt in een inleiding vermeld wat de aanleiding tot de evaluatie was, het object van de evaluatie en de werkwijze van de Commissie. Achtereenvolgens komen aan de orde:

- opbrengsten en aanbod
- het onderwijsleerproces
- condities voor goed onderwijs
- de context
- aanbevelingen

Het rapport wordt afgesloten met een nabeschuiving, waarin onder meer suggesties worden gedaan in verband met een volgende evaluatie in 1999.

Dit eindrapport is compact geschreven. Het is niet goed mogelijk daarvan een korte samenvatting te geven. Hier worden slechts enkele hoofdpunten onder de aandacht gebracht, aangevuld met een paar overwegingen die bij lezing naar boven kwamen.

3 De titel

Meestal wordt de titel van een rapport pas gekozen, als de tekst nagenoeg gereed is. Waarom is gekozen voor "Zicht op kwaliteit?" De Commissie wil daardoor uitdrukking geven aan twee kernaspecten van haar opdracht:

- 1 het beoordelen van de kwaliteit van het huidige basisonderwijs en
- 2 het doen van aanbevelingen met het oog op verbetering in de toekomst.

Wat het beoordelen betreft geeft de Commissie in de inleiding een duidelijk omschreven waarderingskader. Opvallend is dat de Commissie daar zelf bij opmerkt: "De mate waarin scholen beoogde opvoedingsdoelen realiseren komt in

deze evaluatie niet expliciet aan de orde. Het bestaande onderzoek is niet toereikend voor een passende beoordeling."

Dit betekent niet dat opvoedingsdoelen geheel buiten beschouwing blijven. De Commissie benadrukt dat opvoeden in de basisschool ook en vooral geschiedt door te onderwijzen. De formulering van de algemene doelen in de Wet op het Basisonderwijs sluiten bovendien opvoedingsdoelen in. Die zijn dan ook object van deze evaluatie.

De aanbevelingen richten zich op de belangrijkste knelpunten die de ontwikkeling van goed basisonderwijs in de weg staan. De Commissie heeft vele personen geraadpleegd, maar neemt de aanbevelingen voor haar eigen rekening.

4 Opbrengsten en breedte van het aanbod

De Commissie typeert goed onderwijs als onderwijs met hoge opbrengsten, die op een efficiënte wijze verkregen zijn. Het is niet toevalig dat het eerste thema van de evaluatie betrekking heeft op de opbrengsten van het basisonderwijs. Zij merkt daarbij op dat een opbrengstgerichte cultuur binnen het basisonderwijs geen vanzelfsprekendheid is.

"Door sommigen wordt het zelfs als strijdig met het nonselectieve karakter van het basisonderwijs beschouwd. Anderen vinden een dergelijke cultuur niet passen bij de uitgangspunten van basisonderwijs. Het gaat er immers om het onderwijs te doen aansluiten bij de ontwikkelingen van de leerlingen en rekening te houden met verschillen tussen leerlingen. Belangrijk zijn de brede ontwikkelingsdoelen, de pedagogische taak van het basisonderwijs wordt onderstreept. De school moet op de eerste plaats leuk zijn, leerlingen moeten zich er thuis voelen en zich kunnen ontplooiën." (p. 19)

De Commissie neemt duidelijk stelling tegen deze opvatting. Zij is van mening dat het nastreven van hoge opbrengsten voor alle leerlingen geenszins op gespannen voet staat met de uitgangspunten die in de wet zijn vastgelegd. De uitgangspunten van de wet geven volgens

de Commissie veel meer aan op welke wijze dergelijke opbrengsten bereikt moeten worden.

Het is inderdaad zo, dat een opbrengstgerichte cultuur heel goed kan samengaan met een goed pedagogisch klimaat en omgekeerd. Maar een sterk opbrengstgerichte attitude kan een gezond pedagogisch klimaat ook aantasten.

Op grond van beschikbare gegevens concludeert de Commissie dat de opbrengsten van het basisonderwijs op cruciale onderdelen niet voldoet aan de gestelde normen. Zij gebruikt zelfs de term zorgelijk voor wat betreft de opbrengsten voor de produktieve taalvaardigheden schrijven en spreken en onderdelen van begrijpend lezen. Verontrustend is de achterstand van allochtone leerlingen.

Wat de breedte van het vormingsaanbod betreft concludeert de Commissie dat het aanbod, zoals omschreven in de Wet op het Basisonderwijs (art.8) door scholen niet gerealiseerd kan worden binnen de beschikbare onderwijstijd. Zij constateert dat bij veel leerkrachten het gevoel van overlading bestaat. Er is te weinig tijd om de 16 leer- en vormingsgebieden in de WBO allemaal voldoende aanbod te laten komen. Realisering van de kerndoelen in volle omvang en diepte wordt onmogelijk geacht. De Commissie is daarom van oordeel dat de huidige overladenheid van het aanbod moet worden teruggedrongen en de onderwijstijd moet worden uitgebreid.

5 Het onderwijsleerproces

In dit hoofdstuk wordt antwoord gegeven op de vraag in hoeverre basisscholen erin zijn geslaagd maatregelen te treffen die tegemoetkomen aan de verschillen tussen leerlingen.

Het realiseren van 'onderwijs-op-maat' is voor scholen een probleem. Scholen slagen in de gegeven omstandigheden er niet in de organisatie van de instructie en oefening zo flexibel vorm te geven, dat het ideaal onderwijs-op-maat mogelijk wordt.

Anderzijds valt op dat in het basisonderwijs wordt gewerkt aan een acceptierend en structurerend pedagogisch klimaat. Leerlingbesprekingen en het werken met individuele handlingsplannen komen met enige regelmaat voor. Dit geldt ook voor het delen van de verant-

woordelijkheid voor de zorg voor leerlingen met extra onderwijsbehoeften.

Dit neemt niet weg dat driekwart van de leerkrachten klassikale instructie geeft, ook als de gebruikte 'methode' andere en betere suggesties doet.

Enkele knelpunten zijn evident. De Wet op het Basisonderwijs vereist dat het onderwijs zo wordt ingericht dat leerlingen een ononderbroken ontwikkelingsproces kunnen doorlopen (art. 8 lid 1). Concreet had de wetgever vooral de opheffing van het breukvlak tussen kleuter- en lageronderwijs op het oog. Ook het zittenblijven zou dienen te verdwijnen en de verwijzing naar scholen voor speciaal onderwijs moet worden gereduceerd.

Veel basisscholen hebben de inhoudelijke integratie van het voormalige kleuteronderwijs en lager onderwijs nog niet gerealiseerd. De opvatting dat in de eerste twee groepen wordt aangesloten bij de behoeften en belangstelling van leerlingen, wordt door de Commissie niet gedeeld.

"Sturing vindt veelvuldig plaats, maar is vooral gericht op het aanbod van activiteiten. Veel minder wordt gerichte instructie gegeven. Dat geldt ook voor het volgen van het ontwikkelingsproces van leerlingen. Informele observatie vormt het instrument voor de organisatie van het aanbod en voor de communicatie met de ouders. Er is onvoldoende sprake van een aanpak waarbij ontwikkelingen systematisch in kaart worden gebracht om planmatig te werk te kunnen gaan."

Het zittenblijven is uit de statistieken verdwenen, maar komt in werkelijkheid op meer dan 90 procent van de scholen voor. Het percentage kinderen in het speciaal onderwijs is tussen 1986 en 1992 gestegen van 4,8% naar 5,3%.

Weinig basisscholen besteden specifieke aandacht aan zeer begaafde leerlingen.

De Commissie geeft vrij concreet aan wat kenmerkend is voor een flexibele en doelgerichte organisatie van scholen, die voldoen aan het criterium 'onderwijs-op-maat':

- systematische signalering en diagnostisering van extra onderwijsbehoeften;

- systematische leerlingbesprekingen;
- een doelgerichte pedagogisch-didactische aanpak;
- een curriculum van groep 1 t/m 8 met minimum eind- en tussendoelen;
- een systematische evaluatie met behulp van genormeerde instrumenten;
- een hoge flexibiliteit in instructie en oefening;
- het gebruik van speciale instructie- en oefenmethoden;
- het creëren van extra leer- en instructietijd voor leerlingen met extra onderwijsbehoeften;
- aanvulling van de expertise van de leraar met specifieke deskundigheid binnen en van buiten de school.

Om dit te kunnen realiseren, moet aan een aantal condities worden voldaan.

6 Condities

De Commissie constateert vier algemene problemen: het onderwijskundig leiderschap, de deskundigheid van leraren, de kwaliteit van de middelen (methoden) en het gevoerde overheidsbeleid.

De scholen beschikken over onvoldoende mogelijkheden om het onderwijskundig leiderschap vorm te geven. De sleutelrol van het onderwijskundig leiderschap is onvoldoende onderkend. Het uitvoeren van de leidinggevende taken lukt niet in de tijd die daarvoor staat.

Ofschoon de Commissie van mening is, dat de didactisch-pedagogische vaardigheden van de leraren de toets van de kritiek kunnen doorstaan, is er een aantal aspecten dat voor verbetering vatbaar is. Genoemd worden onder meer: kennis van leer- en gedragsproblemen, het organiseren van onderwijssituaties, waarin ruimte is voor gerichte instructie en oefening, vroegtijdige onderkenning van problemen, diagnostisering en het samenstellen van een passend aanbod en kennis van de recente ontwikkelingen in de didactiek van diverse vormingsgebieden.

De gehanteerde methoden in het basisonderwijs zijn voor verbetering vatbaar. Ze zijn in veel gevallen niet toereikend voor het realiseren van de kerndoelen en bieden onvoldoende mogelijkheden voor onderwijs-op-maat. Daar

komt nog bij dat de bekostigingssystematiek scholen belemmert om methodes tijdig te actualiseren.

Wat het gevoerde overheidsbeleid betreft is duidelijk dat de veranderingscapaciteit van de scholen niet goed werd ingeschat. Fusieoperaties vroegen veel meer tijd en energie dan werd voorzien. Bovendien muntte het overheidsbeleid niet uit door duidelijkheid en werd door tussentijdse beleidswijzigingen de kloof met de praktijkmensen in de scholen vergroot.

7 Context

Sinds de totstandkoming van de WBO heeft zich een aantal maatschappelijke ontwikkelingen voltrokken. Zij vormen de context waarin de basisschool functioneert. Volgens de Commissie bieden die ontwikkelingen een verklaring voor de huidige situatie van het basisonderwijs. Daarnaast stelt zij enkele beleidsontwikkelingen aan de orde, die voor een belangrijk deel de mogelijkheden voor het basisonderwijs in de toekomst bepalen. Dit alles vormt tevens het referentiekader voor de aanbevelingen van de Commissie. In dit verband komen aan de orde: kerndoelen als richtingwijzers voor het onderwijsaanbod, ruimte voor personeelszorg, 'Toerusting en bereikbaarheid', 'Weer samen naar school', onderwijsvoorrang, bestuurlijke vernieuwing en kwaliteitszorg.

8 Aanbevelingen

De Commissie komt tot de conclusie dat op onderdelen beleidsaanpassingen noodzakelijk zijn om de kwaliteit van het basisonderwijs verder te verbeteren. Zo kort mogelijk samengevat:

De Commissie beveelt de Minister aan:

- te bevorderen dat het wettelijk vastgelegde, verplichte onderwijsaanbod wordt ingeperkt en de kerndoelen hierop worden aangepast;
- de implementatie van de (bijgestelde) kerndoelen in het basisonderwijs van overheidswege te ondersteunen;

- het onderwijs in de Nederlandse taal te stimuleren en te bevorderen dat hiervoor een actieplan wordt opgesteld;
 - het onderwijskundig leiderschap van basisscholen substantieel te versterken;
 - middelen voor scholen vrij te maken waarmee structurele voorzieningen ten behoeve van onderwijs-op-maat kunnen worden gecreëerd;
 - de invoering van een systematische kwaliteitszorg in basisscholen te bevorderen.
- Elk van deze aanbevelingen wordt in het rapport nader toegelicht.

9 Enkele bemerkingen bij het rapport

Geeft dit rapport wat het in zijn titel belooft? In zijn algemeenheid kan deze vraag bevestigend beantwoord worden. De Commissie is erin geslaagd in betrekkelijk korte tijd een aantal kernpunten in samenhang te presenteren, die voor de kwaliteit van het onderwijs cruciaal zijn. Niet alle conclusies en aanbevelingen zijn nieuw. Bovendien zal een kritische lezer niet kunnen volstaan met het eindrapport, maar ook kennis moeten nemen van de vier deelrapporten. De achtergronden worden daardoor aanzienlijk verduidelijkt. Bovendien krijgt men soms de indruk dat sommige formuleringen uit de deelrapporten in het eindrapport hier en daar wat zijn bijgeslepen of genuanceerd. De toelichting bij de aanbevelingen is voldoende concreet om er in het beleid en in de praktijk verder mee te kunnen. Het is te hopen, dat dit rapport niet zonder meer zal worden bijgezet in het archief van het departement van Onderwijs en Wetenschappen, maar dat er echt iets mee gedaan wordt.

Er zijn echter een paar belangrijke punten waarbij ik persoonlijk vraagtekens heb. Het haaldelijk blijkt dat leerkrachten in het basisonderwijs zich overvraagd voelen, omdat van hen dingen worden verwacht, die zij niet haalbaar achten en niet ten onrechte. Met betrekking tot de breedte van het onderwijsaanbod, wordt dit ook in het rapport signaleerd. Er zijn echter twee zaken, waarin dat gevoel van overvraagd worden nog sterker speelt. Dit zijn de opvang van leer- en opvoedingsmoeilijkheden (zorg

verbreding) en het doorbreken van het leerstof-
jaarklassensysteem.

Met betrekking tot de zorgverbreding doet
de Commissie uitstekende voorstellen, die
worden ondersteund door uitkomsten van em-
pirisch onderzoek (Wasik & Slavin, 1993;
HMSO, 1993). Bij de aanbidding van het rap-
port liet de minister echter onmiddellijk weten,
dat het prijskaartje dat daar aan hangt, door de
overheid niet zal worden gehonoreerd.

Ook wat de doorbreking van het leerstof-
jaarklassensysteem betreft, zullen vele leer-
krachten met het probleem blijven zitten. De
Commissie constateert dat het leerstofjaarklas-
sensysteem bij ver weg de meeste scholen
wordt gehandhaafd. Dit betekent niet dat er aan
differentiatie geen aandacht wordt geschon-
ken. Maar de voorkeur van de scholen gaat uit
naar een basisstof-herhalingsstof-verrijking-
stof model. Daarnaast wordt individuele reme-
dial teaching gegeven en worden incidenteel
individueel losgekoppeld van het groepsproces.

Uit deze feiten blijkt dat ver doorgevoerde
vormen van differentiatie, waarbij niet alleen
de verwerking, maar ook de instructie wordt
gedifferentieerd, in de huidige situatie door
veel leerkrachten als niet-haalbaar worden be-
schouwd. Hetzelfde geldt voor het afschaffen
van het zittenblijven.

Wordt niet te veel vergeten dat differentiatie
een middel is en geen doel? Het is bekend dat
de effectieve leertijd een belangrijk criterium
behoort te zijn voor de mate waarin gediffere-
tieerd wordt. Dit betekent dat niet altijd de verst
doorgevoerde vormen van differentiatie de
voorkeur verdienen. Is het wel zo duidelijk dat
het basisstof-herhalingsstof-verrijkingstof
model in de praktijk altijd verworpen moet
worden en plaats moet maken voor divergente
vormen van differentiatie? Er zijn ongetwijfeld
situaties waarin de laatstgenoemde vormen de
voorkeur verdienen en ook mogelijk zijn. Maar
van het rapport gaat te zeer de suggestie uit, dat
dit wenselijk en haalbaar zou zijn voor elke ba-
sischool en dat dit ook de enig juiste interpre-
tatie van de WBO zou zijn. Ook onderzoeksge-
gevens bevestigen dat divergente vormen van
differentiatie niet altijd de beste resultaten
opleveren, wat voor opbrengstgerichte scholen
een motief is om niet al te zeer met dergelijke
organisatievormen te experimenteren. (Meij-
nen e.a., 1991)

Aangezien veel leerkrachten deze vorm van
'onderwijs-op-maat' zien als een theoretisch
construct met veel praktisch niet te realiseren
implicaties, zullen zij zich overvraagd blijven
voelen met alle gevolgen van dien.

Dit alles neemt niet weg dat dit rapport een
goede basis is voor de discussie in de Tweede
Kamer over de ontwikkeling van de basis-
school en dat het voor het beleid zeer relevante
aanbevelingen bevat.

Literatuur

- Commissie Evaluatie Basisonderwijs (1994). *Zicht op
kwaliteit. Evaluatie van het basisonderwijs. Eind-
rapport*. Den Haag: Inspectie van het Onderwijs.
Leiden: Distributiecentrum DOP, ISBN 90346 28
884.
- HMSO (1993). *'Reading recovery in New Zealand. A
report from the Office of Her Majesty's Chief In-
spectors of Schools'*. London: HMSO.
- Meijnen, G. W., Smink, G. W., Ledoux, G., Robijns, M.
e.a. (1991) *Schoolvoorbeelden. Effectief onder-
wijs aan kinderen uit achterstandsmilieus*. Mep-
pel: Edu'Actief.
- Wasik, B. A., & Slavin, R. E (1993). Preventing early
reading failure with one-to-one tutoring. A re-
view of five programs. *Reading Research Quar-
terly*, 28 (2), 179-200.

Auteur

M. J. C. Mommers was van 1966 tot 1990 als weten-
schappelijk medewerker en universitair hoofd-
docent verbonden aan de vakgroep Interdisciplinaire
Onderwijskunde van de Katholieke Universiteit te
Nijmegen

Adres: Gasthuisring 54, 5041 DT Tilburg

Back to the basics?

Bespreking van: Zicht op
kwaliteit, Evaluatie van het
basisonderwijs.

Eindrapport*

W. K. B. Hofstee, Rijksuniversiteit Groningen

Met de titel 'Zicht op kwaliteit' heeft de commissie Evaluatie Basisonderwijs - voorgezeten door inspecteur-generaal A.C.J. Stekelenburg, en met als leden de hoogleraren Creemers, Eldering, Van der Leij, Van der Linden en Scheerens - uitdrukking willen geven aan kernaspecten van haar opdracht. Het verdient aanbeveling zulks in voorkomende gevallen dan ook inderdaad te doen, in plaats van nietszeggende titels als deze te bezigen.

De Commissie moest de kwaliteit van het basisonderwijs beoordelen en aanbevelingen doen met het oog op verbetering (in de toekomst, staat daar nog bij). Blijkbaar stond dus van tevoren vast dat er iets verbeterd moest worden, alleen was nog niet duidelijk wát. Welnu, de commissie stelt vast dat met name de produktieve taalvaardigheden, schrijven (stellen) en spreken, en onderdelen van het begrijpend lezen 'sterk verbeterd kunnen worden'; voorts, dat er te veel kerndoelen zijn om gerealiseerd te kunnen worden, en dat de onderwijskundige kwaliteit van het aanbod te wensen overlaat. Op het cultuurfilosofische vlak constateert de Commissie dat er 'te weinig sprake is van een meer [dan wat? WKBH] opbrengstgerichte cultuur'; ook op dat vlak ligt de vaststelling dat de overheid de veranderingscapaciteit van de scholen heeft overschat - een

zinswending die doorgaans wordt gereserveerd voor gevallen waarin men een vernietigende uitspraak, in casu over de scholen, wil doen.

De aanbevelingen van de Commissie betreffen in de eerste plaats een inperking van het onderwijsaanbod. Hiermee wordt niet bedoeld een inperking van het onderwijsaanbod, maar concentratie op basisdoelstellingen (op het gebied van taal en rekenen). Ter geruststelling van degenen die zich bezorgd afvragen waar de rest dan blijft, komt de Commissie met een stukje newspeak dat zijn weerga zelfs in Den Haag niet kent: muziek en zo vallen onder 'kerndoelen naar keuze'. Voor wie hier al immunen voor mocht zijn: de uitdrukking bevat een flagrante contradictio in terminis, bedoeld om de waarheid te verhullen. Ik stel in het voorbijaan vast dat de verloederding van de taal en de corruptie van de logica hun oorsprong vinden in Den Haag en omstreken, in plaats van in het basisonderwijs.

Verder moet er meer geld komen, in de eerste plaats conform de kleermakerslogica dat onderwijs-op-maat duurder is dan confectieonderwijs, en in de tweede plaats (al voordat je het rapport hebt gezien, denk je 'wanneer zou dat nou komen') ter versterking van het Management. Tot Den Haag is in de loop van de jaren negentig doorgedrongen dat, als je een wet aanneemt, dat nog niet betekent dat die conform de bedoelingen (overigens: wiens bedoelingen?) wordt uitgevoerd. De enige 'oplossing' die de bestuurders daar totnutoe voor hebben bedacht is het parachuteren van managers op de lagere niveaus. Dat mes snijdt naar twee kanten, want tegelijk hou je daarmee een categorie actievelingen van de straat die anders lastig zouden kunnen worden.

Commentaar

De vraag is wat maatregelen vermogen. Een navrant voorbeeld is vervat in de paragraaf 'Zittenblijven' op p. 25/6 van het Rapport: "Het basisonderwijs was onder meer bedoeld om het systeem van jaarklassen, gekoppeld aan leerstof, te doorbreken. Zo zouden leerlingen de kans krijgen zich naar eigen aanleg en tempo te ontwikkelen. Impliciet zou dit het einde moeten betekenen van het doubleren van leerlingen. Vanaf 1985 verzamelt het Centraal Bu

* Commissie Evaluatie Basisonderwijs (1994). *Zicht op kwaliteit. Evaluatie van het basisonderwijs. Eindrapport*. Den Haag: Inspectie van het Onderwijs. Leiden: Distributiecentrum DOP, ISBN 90346 28 884.

reau voor de Statistiek (CBS) dan ook [sic!] geen gegevens meer over het zittenblijven”.

Uit latere steekproeven blijkt dat nog steeds 10 à 20 procent van de leerlingen een of meer keren blijft zitten, meestal in groep 3 en 4, maar zelfs in groep 1 en 2 ('kleutergroepverlenging'). Alleen al door dit gegeven boven water te halen heeft de Commissie haar bestaan gerechtvaardigd. Want je vraagt je als staatsburger in gemoede af wat dit eigenlijk voor fratsen zijn. Zo weet ik er nog wel een paar: we voeren een wet in die aan alle ziekteverzuim een einde moet maken, en om zeker te zijn van dat resultaat, houden we op dat verzuim te registreren. Probleem opgelost. Zelfde met misdaad, oorlog en armoede. Nog het schandelijkst hieraan is dat het CBS, oppervlakkig gezien een onafhankelijke en fatsoenlijke instantie, zich voor dit karretje van symboolbeleid blijkt te hebben laten spannen. Interessant zou zijn te weten of gegevensvergaring na 1985 het CBS door een of andere ambtenaar verboden is, of dat de CBS'sers zelf zo naïef waren te geloven dat er niet meer zou worden gedoubleerd. Als ergens een parlementaire enquête op zijn plaats zou zijn, dan is dat hier.

Ook inhoudelijk gesproken is het voorbeeld natuurlijk interessant. Misschien hebben we hier namelijk van doen met een mechanisme (doubleren) dat in een behoefte voorziet en uit dien hoofde niet met een pennestreek uit de wereld is te helpen. 'Ontwikkeling naar eigen aanleg en tempo' betekent in gewoon Nederlands dat sommige leerlingen vertraging oplopen (andere zouden sneller kunnen, maar dat gebeurt nu ook). Het eindresultaat is met andere woorden globaal hetzelfde als in het jaarklassensysteem. Alleen, onderwijs-op-maat is aanzienlijk duurder; het vergt ofwel meer leerkrachten of - in de praktijk - meer inspanning van de leerkracht. Een rationele kosten-batenanalyse valt dus waarschijnlijk negatief uit. Leraren bewaken die, en trekken hun consequenties. Als men, om ideologische redenen, van het zittenblijven af wil dan kan dat, maar dan moet achter iedere leerling een leraar of achter iedere leraar een politie-agent (manager) worden gezet.

Behalve aan processen binnen de school, is het onderwijs ook onderhevig aan macrosociale processen. Een illustratie is dat de onderwijsstijd gestaag daalt. We leven in een luxe-

maatschappij, en ondanks voortdurend gemekker over bezuinigingen voelt iedereen dat haarfijn aan, ook de leerling. Theoretisch is het mogelijk dat iedere volwassene, ook de leraar, minder werkt en de leerlingen juist meer, maar in de praktijk gaat dat zo niet. En aangezien het Rapport sterk stoelt op de 'time-on-task' filosofie (hoe meer effectieve uren per leerling, hoe groter het leereffect), rijst hier een fundamenteel dilemma. De Commissie stelt voor dat er dan maar vakken vervallen ('kerndoelen naar keuze'), maar het is de vraag of die oplossing in de praktijk werkt. Het feitelijk curriculum komt ad hoc tot stand, in reactie op hetgeen de doorsnee leerling nodig lijkt te hebben; of, zo men wil, in concrete interactie tussen leraar en klas, tegen de achtergrond van de maatschappelijke situatie van het moment. Onderwijs in het Engels bijvoorbeeld heeft vaste voet gekregen in het hedendaags basisonderwijs, waarschijnlijk onder invloed van het feit dat in Nederland Amerikaanse TV-series alleen worden ondertiteld.

Voorspelling

Het Rapport heeft de stijl van een beleidsnota, niet van een evaluatie. Een evaluatie mondt uit in conclusies en voorwaardelijke voorspellingen, het Rapport daarentegen in aanbevelingen. Men kan die natuurlijk lezen als voorspellingen. Dan staat er: als de overheid dat-en-dat doet, gaan de PPON-resultaten omhoog. Wie weet is dat ook echt de bedoeling. In dat geval wil ik wel even 'for the record' voorspellen dat over zo'n tien jaar, ook als alle aanbevelingen worden opgevolgd, het peil niet zal blijken te zijn gestegen. Zoals uit het bovenstaande blijkt, baseer ik die voorspelling op de overweging dat processen in de klas en in de samenleving dat peil bepalen, en dat maatregelen er een te verwaarlozen invloed op hebben. Wat zeker het geval zal zijn, is dat het basisonderwijs duurder zal zijn geworden, zoals alles mooier en duurder wordt. Ik voorspel dus met andere woorden een negatieve kosten-effectiviteit.

Dat is natuurlijk niet erg. Bij het opsoeperen van het nationaal inkomen moet het onderwijs blijven concurreren, want anders verliest het zijn status en raakt het uit dien hoofde in verval. Het kan zelfs schadelijk zijn over zulke dingen

hardop te praten. Per saldo moet dus misschien de Commissie worden geprezen voor het feit dat ze dat ook niet doet, en zich aan voorspelling niet waagt.

Auteur

W. K. B. Hofstee is als hoogleraar verbonden aan de Vakgroep Psychologie van de Rijksuniversiteit Groningen

Adres: Grote Kruisstraat 2/1, 9712 TS Groningen.

Evalueren als instrument

Een kritische bespreking van het
Eindverslag van de Commissie
Programma-Evaluatie*

1 Inleiding

Evaluatie-onderzoek dient als bron van empirische gegevens een onafhankelijke positie in te nemen. Alleen dan is het een onmisbaar instrument in een "verwetenschappelijkte beschaving waarin gezagsargumenten aan kracht hebben ingeboet" (C. P. E., 1992, p. 103). Hiermee is een hoofdzaak van de boodschap samengevat, zoals de Commissie Programma-Evaluatie (C. P. E.) die heeft verwoord in het in oktober 1992 verschenen Eindverslag.

De onderstaande bijdrage is bedoeld als een kritische reflectie op de activiteiten van de C. P. E. We zullen nagaan in hoeverre de commissie er in is geslaagd onderzoek te stimuleren, dat op zich uiterst nuttig is maar om financiële of andere redenen vaak achterwege blijft. We volgen daarbij de tekst van het Eindverslag bestaande uit een verslag van activiteiten en een slotdocument. Het laatste vormt als bijlage een apart onderdeel met als titel "Slotdocument van de Commissie programma-evaluatie. Uitnodiging tot evaluatie-onderzoek". Hoewel we de gehele tekst aan de orde stellen, zullen de meeste opmerkingen het slotdocument betreffen.

We gaan als volgt te werk. In paragraaf 2 spreken we over de instelling, samenstelling en doelstellingen van de commissie. Tevens geven we een overzicht van de activiteiten. In de volgende paragrafen maken we een aantal kritische kanttekeningen. We nemen daarbij al dan niet letterlijk geciteerde uitspraken van de commissie als uitgangspunt.

* Met dank aan N. A. J. Lagerweij en E. Roelofs voor hun kritische kanttekeningen bij een eerdere versie.

De commissie bespreekt programma-evaluatie in algemene zin, dus niet in relatie met bepaalde maatschappelijke deelgebieden, zoals onderwijs of gezondheidszorg. In paragraaf 3 gaan we in op de betekenis van een veldspecifieke benadering. Evaluatie-onderzoek bestaat nog niet lang. De begripsvorming met betrekking tot theoretische inzichten is nog volop in ontwikkeling. In paragraaf 4 komen de bijdragen van de commissie op dit terrein aan de orde.

Evalueren is niet vanzelfsprekend. Er bestaan tal van redenen om er niet toe over te gaan. De bereidheid om te luisteren naar wat de empirie te melden heeft, is niet altijd even groot. Zeker niet wanneer de kwaliteit van een produkt in het geding is. In paragraaf 5 bespreken we de obstakels, zoals gesignaleerd door de commissie. Het slotdocument is expliciet gericht op het stimuleren van toekomstig evaluatie-onderzoek. In paragraaf 6, de slotparagraaf, houden we ons bezig met de vraag hoe groot we de invloed van de activiteiten van de commissie moeten inschatten.

2 Ondersteuning als hoofdtaak

De C. P. E is in 1986 ingesteld door de toenmalige minister van Onderwijs en Wetenschappen drs. W. J. Deetman. Aanleidingen waren de in 1984 verschenen nota Gedrags- en Maatschappijwetenschappen, waarin programma-evaluatie wordt aangewezen als stimuleringsgebied voor sociaal-wetenschappelijk onderzoek en de motie Den Ouden-Dekkers (Tweede Kamer, vergaderjaar 1984-1985. 18161, nr. 6) met het verzoek aan de regering expliciet geld te reserveren voor programma-evaluatie. De commissie heeft gefunctioneerd van 1 mei 1986 tot 1 januari 1992. Voorzitter was prof. dr. W. K. B. Hofstee, secretaris dr. J. A. Laros. De overige leden waren hoogleraren uit diverse disciplines en een drietal waarnemers vanuit het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen. De commissie beschikte over een eigen secretariaat.

In het werkplan van de C. P. E. is het doel in brede termen geformuleerd. Gesproken wordt over het verbeteren van de infrastructuur voor onderzoek naar effecten van overheids-beleid. Kernactiviteiten binnen evalueren betreffen

het meten van effecten en het aan de hand van bepaalde criteria vaststellen in hoeverre effecten gewenst en in voldoende mate aanwezig zijn. Gezien de doelformulering had de commissie tot taak de mogelijkheden voor het evaluerend toetsen van overheidsmaatregelen te bevorderen. Blijkbaar werd evaluatie-onderzoek gezien als (onmisbaar?) instrument voor effectieve beleidsvoering. In dat opzicht sloot de commissie aan bij inzichten, die in de jaren tachtig in bredere kring leefden en die ook doorschemeren in de aanleidingen die tot de instelling van de commissie hebben geleid.

De C.P.E heeft op verschillende wijzen evaluatie-onderzoek ondersteund en bevordert:

- 62 onderzoeksaanvragen zijn op kwaliteit beoordeeld; van 27 is de subsidieaanvraag gehonoreerd, 35 zijn afgewezen;
- 25 aanvragen voor het verrichten van inventarisaties en het maken van overzichtsstudies werden ontvangen; 13 aanvragen zijn gehonoreerd, 12 afgewezen;
- 3 postdoctorale opleidingen en 1 postacademische cursus zijn financieel ondersteund ten aanzien van organisatorische overhead, zoals coördinatie en administratie;
- 4 conferenties en 3 studiedagen zijn gesubsidieerd;
- 7 publikaties zijn betaald; van 1986 tot 1990 zijn jaarlijks prijzen ter beschikking gesteld voor de beste Nederlandse publikaties op het gebied van programma-evaluatie; 6 studiereizen zijn financieel ondersteund.

De activiteiten van de commissie waren niet alleen gedifferentieerd, ze hadden ook betrekking op inhoudelijk verschillende werkterreinen. In de 27 gesubsidieerde onderzoeksprojecten komen vraagstukken aan de orde met betrekking tot het milieu, maatschappelijke problemen, wetgeving, onderwijs, gemeentebeleid, het functioneren van de overheid en de (medische) hulpverlening aan individuen. Ter verduidelijking geven we enkele voorbeelden. Wat betreft het milieu is onderzoek verricht naar de effectiviteit van schadevergoedingsregelingen op grond van de Wet inzake de luchtverontreiniging. Ten dienste van het onderwijs zijn onder andere effecten van computerprogramma's als hulpmiddel bij leesonderwijs onderzocht en is onderzoek verricht naar de invloed van een aantal verschillende denk-

richtingen voor de concreet na te streven vormgeving van het Onderwijsvoorrrangsbeleid op school- en klasniveau. Wat betreft maatschappelijke problemen is nagegaan in hoeverre een verschillende benadering wenselijk is van allochtone en autochtone randgroepjongeren.

Eenzelfde bonte, inhoudelijke verscheidenheid treffen we aan bij de inventarisaties en overzichtsstudies. Voorbeelden van onderwerpen hierbij zijn: bestuurskundige reorganisatie, nationale en Europese regelgeving, aidsbestrijding en ook aspecten van werkterreinen die we noemden bij de projecten, zoals milieu en wetgeving. In het postdoctorale onderwijs worden onderwerpen behandeld met betrekking tot het evalueren van beleid en onderwijs. Hetzelfde geldt voor de conferenties en studiedagen.

De C.P.E. heeft gefunctioneerd als instantie voor het verdelen van beschikbaar gestelde gelden. Het werk dat in verband hiermee is verricht, kan van grote betekenis zijn voor het toekomstig evaluatie-onderzoek. Onder de projecten zijn voorbeelden met een heldere probleemstelling, een methodologisch verantwoord aanpak en een directe invloed op het beleid in de vorm van gerealiseerde bijstellingen. We mogen aannemen dat de C.P.E. als beoordelende instantie in kwalitatief opzicht het nodige heeft bijgedragen. Goede voorbeelden zetten aan tot navolging, zeker wanneer blijkt dat ze invloed hebben. Inventarisaties, studiedagen, postacademische opleidingen en studiereizen verhogen de know-how. De betekenis hiervan zal ieder die ook maar enigszins met de problematiek op de hoogte is, onmiddellijk duidelijk zijn.

De C.P.E. functioneerde binnen het kader van een algemeen beleid, geïnitieerd door het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen en betrekking hebbend op evaluatie-onderzoek in brede zin. Daarbinnen past een aanpak van de problematiek die de grenzen van specifieke werkterreinen overstijgt. De commissie voelde zich hierbij thuis. In de beginfase is door enkele leden zelfs gesproken over een vergroting van de diversiteit van de binnen haar gelederen vertegenwoordigde disciplines. Met name het ontbreken van een economisch gezichtspunt werd betreurd. Naar de opvatting van de commissie is evalueren in beginsel kosten/batenanalyse.

Een belangrijk uitgangspunt daarbij is de onafhankelijkheid van de onderzoeker.

3 Evalueren als veldspecifieke activiteit

Het veralgemeniseren van de problematiek heeft binnen een beleidscontext nut. Nochtans zijn er ook schaduwkanten. We vragen ons af of de commissie hiervoor voldoende oog heeft gehad.

Aan programma-evaluatie binnen een bepaald werktein zijn behalve vraagstukken van algemene aard ook veldspecifieke problemen te onderscheiden. Deze laatste hangen samen met de wijze waarop het programma tot stand komt en de wijze waarop het binnen een gegeven context functioneert. De commissie besteedt impliciet aandacht aan dit punt bij opmerkingen over evaluatie van wetgeving. Op bladzijde 110 staat: "Als van betrokkenen redelijkerwijs slechts een inspanningsverplichting en geen resultaatsverplichting (laat staan een effectiviteitsverplichting) kan worden verlangd, met name in situaties waarin uitkomsten in belangrijke mate van anderen afhankelijk zijn, is inspectie de adequaatere vorm van evaluatie of beoordeling en zijn andere vormen unfair en eventueel improductief". Een dergelijke uitspraak betreffende een bepaald soort produkt (i.c. een wet) en een specifieke evaluatiemethode (i.c. inspectie) is van toepassing in een juridische context. Wetgeving is bedoeld om richting te geven aan het menselijke handelen en niet om in details voor te schrijven. Bij beleidsmaatregelen voor het oplossen van maatschappelijke problemen (bijvoorbeeld het terugdringen van drugsverslaving) of het gebruik van onderwijsprogramma's in scholen liggen de zaken in dit opzicht anders.

In de beide laatste gevallen gaat het om doelgerichte maatregelen, die op grond van overwegend rationele overwegingen tot stand komen. Een dergelijke overeenkomst betekent overigens niet dat evalueren ook op dezelfde wijze kan verlopen. Onderwijsprogramma's moeten leerlingen *uitnodigen* om tot leerprestaties te komen. De aanwijzingen voor leraar en leerlingen kunnen tot op een grote graad van nauwkeurigheid uitgewerkt zijn. Beleidsmaatregelen gericht op het oplossen van maatschap-

pelijke problemen kunnen in sommige gevallen bestaan uit *dwingende voorschriften*. Ook is het mogelijk dat de probleemgroep, bijvoorbeeld randgroepjongeren, niet zelf wordt benaderd, maar dat het gaat om verbetering van leefomstandigheden. Effecten zijn in het laatste geval meestal pas op *langere termijn* vast te stellen. Deze en dergelijke kenmerken van specifieke onderzoeksterreinen hebben consequenties voor de wijze waarop programma-evaluatie dient te worden aangepakt. Aan deze problematiek besteedt de C.P.E. nagenoeg geen aandacht.

De commissie had tot taak evaluatieonderzoek te stimuleren. Stimuleren vraagt om het uitdragen van ideeën die herkenbaar zijn. Algemene uitspraken, zoals de reductie van evalueren tot kosten/batenanalyse, gelden niet op dezelfde wijze voor diverse werkteinren. Als nuancering achterwege blijft kunnen weerstanden worden opgeroepen, die leiden tot het achteloos terzijde schuiven van de boodschap als geheel. In een overleg met de Stuurgroep Kwaliteit van Onderwijs (SKO) is de commissie meer in de richting van de evaluatie-praktijk opgeschoven. In een aanvullende notitie wordt onder andere de aanbeveling gedaan voor een experimentele invoering van een evaluatiehandleiding met betrekking tot beleidsnota's. Het voorbeeld maakt duidelijk dat stimuleren van evaluatie-onderzoek ook om een veldspecifieke benadering vraagt. Aanzetten daartoe had de commissie kunnen geven. Dat is nauwelijks gebeurd.

4 Begripsverheldering: een gemiste kans

In het voorwoord merkt de commissie op dat het begrip 'programma-evaluatie' een springerige grootheid is. In het Slotdocument (p. 106) lezen we (enigszins aangepast): "Verheldering van begrippen kan een niet te onderschatten bijdrage leveren aan de communicatie tussen de diverse instanties die bij evaluatie zijn betrokken, zoals op de voorgrond de opdrachtgever en de onderzoeker en op de achtergrond de beleidsmaker, het wetenschappelijk forum en het publiek". Het ligt voor de hand om te verwachten dat de commissie ten aanzien van begripsverheldering het voortouw zou nemen. De

kans voor uitzuivering van begrippen was uniek. De noodzaak was, gezien het springerige karakter van het meest centrale begrip, aanwezig. De taakinvulling liet de nodige ruimte. Er werd gewerkt vanuit een positie, waarvan de mogelijke invloed niet is te onderschatten.

De mogelijkheden zijn slechts ten dele benut. Een *systematische* toelichting op een aantal basale begrippen ontbreekt. Onderlinge verbanden worden niet duidelijk, doordat de achtergronden van bepaalde vraagstukken niet aan bod komen. Enkele (te) summere aanzetten vinden we in het slotdocument (p. 105). Theoretische inzichten van elders worden verwaarloosd. We geven enkele voorbeelden, waarbij we onderdelen vanuit de evaluatietheorie, zoals die ontwikkeld is binnen de onderwijskunde, als vergelijkingspunt hanteren.

Binnen de onderwijskunde is sinds de jaren zestig een gedachtenvorming tot stand gekomen met betrekking tot soorten van evaluatieonderzoek (o.a. De Corte, Geerlings, Lagerweij, Peters & Vandenbergh, 1981, p. 349 e.v.; Van den Berg, Terwel & Wierstra, 1993). Ingegaan wordt op functies, aanpak en problemen. De commissie laat niet blijken hiervan op de hoogte te zijn. In de bespreking van *Een verkennings- en overzichtstudie op het terrein van milieubeleid* (p. 46/47) wordt opgemerkt dat neveneffecten van beleid onvoldoende aandacht krijgen. Op bladzijde 105 lezen we: "Geëxpliciteerde doelen kunnen een onafhankelijke effect-evaluatie in de weg staan doordat de aandacht te zeer wordt gericht op het concrete resultaat dat de beleidsmaker zelf heeft beoogd". In de onderwijskundige evaluatietheorie is in verband met deze problematiek het begrip *goalfree evaluation* (Scriven, 1972) ingevoerd. De mogelijkheden en beperkingen hiervan zijn bekend, maar komen in het rapport niet ter sprake.

Het begrip programma-evaluatie komt in het slotdocument aan de orde. Het verrassende voorstel wordt gedaan de term af te schaffen en te vervangen door alleen evaluatie. De reden daarvoor is de volgende. In het Engels (Evaluation Research Society Standards Committee, 1982) bestaan naast en tegenover 'program evaluation' de termen 'personnel evaluation', 'product evaluation' en 'proposal evaluation'. Met andere woorden, in het Engels wordt het

object van onderzoek steeds aangegeven. In het Nederlands is dat niet het geval, omdat volgens de commissie in de genoemde samenstellingen de term evaluatie niet gebruikelijk is. Zo spreken wij niet over personeelsevaluatie maar over personeelsbeoordeling. De term productevaluatie (De Corte e.a., 1981) is echter al geruime tijd gangbaar. Als tegenstelling fungeert vaak de term procesevaluatie, die de commissie overigens zelf ook gebruikt (p. 110). De argumentatie van de commissie is niet valide. Ook hier wrekt zich het onvoldoende op de hoogte zijn van bij evaluatie-onderzoek gemaakte onderscheidingen en de daarbij passende terminologie. Het vervangen van programma-evaluatie door alleen evaluatie werkt eerder verwarrend dan verhelderend.

Effecten van programma's worden gemeten aan de hand van indicatoren. Op bladzijde 111 van het Slotdocument merkt de commissie op, dat indicatoren nooit dekkend kunnen zijn voor de uiteindelijk intrinsieke doelstellingen van een programma of beleid. Hier wordt impliciet(!) verwezen naar het probleem van het operationaliseren van doelstellingen, waarover met name De Groot (1986) op indringende wijze heeft geschreven. Tot zover kunnen we de gedachten goed volgen. Wat daarna komt is echter discutabel. Opgemerkt wordt dat als evaluatie een meer beoordelend karakter heeft (is anders mogelijk?), er consequenties zijn voor personen van wie het werk wordt geëvalueerd. Als beoordeling van het programma echter centraal staat, dan zou het bovengenoemde bezwaar vervallen. We vragen ons af of het scheiden van het beoordelen van zaken en personen zinvol is. Achter ieder product staat de ontwerper. Iedere zakelijke kritiek heeft ook persoonlijke consequenties. De beoordeling mag echter nooit betrekking hebben op de persoonlijke inzet maar alleen op de *kwaliteit* van producten die naar best vermogen zijn ontworpen.

De C.P.E heeft steun verleend aan het tot stand komen van een rapport met betrekking tot de basisconceptie van een gemeenschappelijke, tweejarige postdoctorale beroepsopleiding aan vijf universiteiten. Een basisconceptie is gebaseerd op kennis en inzichten omtrent de activiteit waarvoor wordt opgeleid. Over de *achtergrondideeën* van waaruit de commissie in dit opzicht heeft gewerkt, staat echter niets

vermeld. De indruk ontstaat dat alleen in organisatorische zin en op het financiële vlak ondersteuning is verleend.

Het theoretisch gehalte van het eindverslag is naar onze mening te gering. De gedachten blijven te veel aan de oppervlakte. Een gevolg hiervan is dat de communicatie tussen diverse instanties die bij evaluatie-onderzoek zijn betrokken, slechts in beperkt mate wordt gestimuleerd.

5 Obstakels voor evalueren

De geuite kritiek geldt het minst voor het slotdocument. Zoals we al eerder opmerkten vinden we daar theoretische aanzetten in de goede richting, zij het summier en onvolledig uitgewerkt. Bovendien zijn bij een aantal uitspraken vraagtekens op hun plaats.

In de inleiding van het Slotdocument stelt de commissie dat zij zich voornamelijk maar niet alleen heeft bezig gehouden met het beoordelen van onderzoeksaanvragen en coördineren. "Daarnaast heeft de commissie in de loop van haar werkzaamheden ervaring, kennis en inzicht opgedaan over factoren bij potentiële opdrachtgevers en onderzoekers die de totstandkoming van goed evaluatie-onderzoek verhinderen. In dit slotdocument wil de commissie verslag doen van deze nevenopbrengst van haar activiteiten, in de hoop dat het een bijdrage kan zijn voor het gesprek tussen opdrachtgevers en onderzoekers". Een dergelijke uitspraak wekt verwachtingen en nodigt uit tot verder lezen.

In een eerste paragraaf komen obstakels voor evaluatie aan de orde. De samenwerking tussen beleidsmakers en onderzoekers verloopt niet steeds soepel. Er zijn wederzijdse verwijten, zoals het alleen maar oog hebben voor welgevallige uitkomsten in de richting van de eerste groep en het nastreven van methodologische hoogstandjes naar de tweede groep toe. Een meer fundamentele opmerking is de volgende. Evaluatie betekent in het samenspel tussen beleidsmakers, uitvoerders (o.a. leraren of ambtenaren) de doelgroep en politieke partijen een mogelijk *doorbreken* van machts- en belangenevenwichten (p. 102). Zo kunnen bepaalde uitkomsten vooral van nut zijn voor de oppositie. Inderdaad wordt evaluatieonder-

zoek van verschillende kanten met argusogen gevolgd. Het vindt vaak plaats in een veld van *spanningen*, opgeroepen door het zich willen handhaven van de gevestigde orde, tegenstellingen in opvattingen en diversiteit in na te streven doelstellingen.

Na het constateren van dit gegeven volgt de vraag of evaluatie noodzakelijk is. Het antwoord dat een stimuleringscommissie op deze vraag geeft is van cruciaal belang. Het vormt een basis voor argumenten voor onderzoek in de toekomst. De C. P. E. geeft een genuanceerd, echter niet in alle opzichten overtuigend antwoord. Enerzijds wordt gewezen op het recht van de staatsburger om te weten of gemaakte materiële en immateriële kosten opwegen tegen de baten. Anderzijds pleit de commissie voor een zekere reserve met betrekking tot het toepassen van programma-evaluatie. De motivering van het laatste komt op het volgende neer. Evalueren is een vorm van doelrationeel handelen. Eenzijdige nadruk op doelrationaliteit leidt tot frustratie van creatieve processen, waarin 'betrekkelijk ongecontroleerd en ongericht genereren van variëteit plaatsvindt'. Zowel bij de betekenis van de kosten/batenanalyse als de gesignaleerde gevaren voor creativiteit zijn kanttekeningen op hun plaats.

Uiteraard heeft de staatsburger het recht om te weten of gelden van de gemeenschap goed worden gebruikt. Dat is echter zeker niet de enige reden voor het belang van programma-evaluatie. Ook degene die het beleid vorm geeft (c.q. de ontwikkelaar) moet weten of gestelde doelen daadwerkelijk en op een efficiënte wijze worden bereikt. Zo niet, dan is opsporing van oorzaken gewenst, hetgeen kan leiden tot veranderingen in het programma. Op deze wijze kan programma-evaluatie een bijdrage leveren aan de verbetering van programma's. De commissie gaat aan deze belangrijke *instrumentele* functie voorbij, terwijl juist het benadrukken hiervan het inzetten van evaluatie-onderzoek in de toekomst kan bevorderen.

Evalueren is ongetwijfeld een vorm van doelrationeel handelen. De opmerkingen met betrekking tot het in gevaar brengen van creativiteit snijden echter geen hout. De fout in de redenering ontstaat door het onvoldoende maken van een onderscheid tussen ontwerpen

enerzijds en evalueren anderzijds. Beide activiteiten zijn op elkaar betrokken, maar daarom nog niet aan elkaar gelijk. Ontwerpen is naar zijn aard een *creatief* proces. Creativiteit is onmisbaar voor het vinden van wegen die leiden tot verbeteringen of vooruitgang. Binnen ontwerpprocessen hoort het zoeken naar variëteiten thuis. Evaluatie-onderzoek heeft voor het ontwerpproces een dubbele functie: als input- en context evaluatie (Stufflebeam e.a., 1972) het vergaren van basisinformatie en als output-evaluatie het meten van de kwaliteit van producten. Evalueren is gericht op het *inwinnen* van empirische informatie. Het is een activiteit met een eigen doelstelling en behoort het ontwerpen wat betreft opzet en verloop *niet te beïnvloeden*.

De C.P.E. stelt terecht dat dwang voor het bevorderen van evaluatie-onderzoek contra-productief zal werken. De commissie kiest voor een idealistisch standpunt en denkt te kunnen stimuleren door "het scheppen van omstandigheden waardoor het intrinsieke plezier in evalueren de overhand krijgt" (p. 103). Een dergelijk standpunt is realistisch noch vruchtbaar. Evalueren is geen vorm van zuiver wetenschappelijk onderzoek. Het heeft altijd een instrumentele functie die bepalend is voor de toegekende betekenis. Obstakels voor evalueren worden niet weggenomen door aan een dergelijk fundamenteel gegeven voorbij te gaan.

6 Beïnvloeding van toekomstig evaluatie-onderzoek

Het tweede hoofdstuk van het Slotdocument heeft als titel "Voorstellen voor de toekomst". Ondanks deze naamgeving komt de commissie niet toe aan het doen van voorstellen in de eigenlijke zin van het woord. Aan de orde komen zaken, zoals meta-evaluatie, het onderscheid tussen effecten op korte en lange termijn en de noodzaak van procesevaluatie om vast te stellen of het programma adequaat is uitgevoerd. Het gaat derhalve om min of meer theoretische bespiegelingen zonder directe consequenties voor de uitvoeringspraktijk. In de slotparagraaf merkt de commissie op, dat bij het overleg herhaaldelijk de vraag aan de orde is geweest of een stimuleringscommissie niet zou moeten eindigen met aanbevelingen. De

discussie heeft niet tot de gewenste resultaten geleid.

Er is eenzijdig gewerkt vanuit een 'ivoren beleidstoren'. Binnen dit kader is ongetwijfeld goed werk verricht. De ideeën zijn echter te weinig toegesneden op de specifieke veldproblematiek. Een meer concrete handreiking bijvoorbeeld in de vorm van wetenschappelijke regels en richtlijnen voor programma-evaluaties zou wenselijk geweest zijn. De commissie merkt op dat vanuit het Wetenschapsbeleid hierom is gevraagd. Ook deze suggestie heeft echter niet tot concrete resultaten geleid.

Het eindverslag van de C.P.E. stelt in dit opzicht teleur. Een theoretisch beter onderbouwde en naar het veld toe concreter uitgewerkte opbrengst hadden we liever gezien. Er is nu geen sprake van een document, waarnaar in de toekomst veelvuldig zal worden verwezen. De communicatie tussen belanghebbenden is slechts in beperkte mate bevorderd. Het eindverslag geeft wel een goed overzicht van hoogwaardig evaluatie-onderzoek aan het eind van de jaren tachtig en het begin van de jaren negentig. Het bevorderen en financieren van onderzoek vormden de hoofdtaak van de commissie. De verslaggeving toont aan dat deze taak met grote deskundigheid is uitgevoerd.

H. A. M. Franssen, Universiteit Utrecht

Literatuur

- Berg, G. van den, Terwel, J., Wierstra, R. F. A. Evaluatie van leergangen. In W. J. Nijhof, H. A. M. Franssen, W. Th. J. G. Hoeben, R. G. M. Wolbert (red.) (1993). *Handboek Curriculum, Modellen Theorieën Technologieën* (pp. 371-391). Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Commissie Programma Evaluatie (1992). *Eindverslag Commissie Programma Evaluatie*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen.
- Corte, E. De, Geerligts, G. J., Lagerweij, N. A. J., Peters, J. J., Vandenbergh, R. (1981). *Beknopte Didaxologie*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Evaluation Research Society Standards Committee (1982). Evaluation research society standards for program evaluation. In *Standards for Evaluation Practice, New Directions for Program Evaluation*. nr 15, San Francisco: Jossey Bass.

- Groot, A. D. de (1986). *Begrip van evalueren*. Den Haag: Vuga.
- Scriven, M. (1972). Pros and cons about goal-free evaluation. *Education Comment*, 3, 1-4.
- Stufflebeam, D. I., Foley, W. J., Gephart, W. J., Guba, E. G., Hammond, R. I., Merriman, H. O., Provus, M. M. (1972). *Educational Evaluation & Decision Making*. Bloomington Indiana: Phi Delta Kappa.

Learntec 1993: Karlsruhe

Van 3 t/m 5 november 1993 werd in Karlsruhe (D) een in Nederland minder bekend Europees congres gehouden voor bedrijven en bedrijfsopleiders: Learntec 1993. Dit congres bestond uit 4 delen. Het hoofdbestanddeel 'Het gebruik van onderwijstechnologie in bedrijfsopleidingen'; een internationaal gedeelte 'Opleidingskunde in Canada', als derde 'Talen leren met moderne media' en ten slotte een vaktentoonstelling. De opzet bestond uit parallelsessies waaruit de bezoekers een keuze konden maken. Deze kroniek geeft onze belangrijkste bevindingen weer.

Trends

Computers zijn in de hedendaagse maatschappij niet meer weg te denken. Sommer (PH, Karlsruhe), een van de organisatoren van de conferentie, wijst op de snelle ontwikkelingen op het terrein van het multimediale leren. Sinds de eerste Learntec van 1992 constateert hij in het aanbod een verbreding en verrijking van het aanbod van eenvoudige computerprogramma's naar een werkelijke multimediaal en teleleren. De tentoonstelling getuigde daar ook van, een veelvoud aan produkten waarin interactiviteit, gebruiks-vriendelijkheid en incorporatie van leertheorieën duidelijk wordt. Zo werd ook het nieuwe programma Instructional Design Expert gepresenteerd, dat onder supervisie van Merrill (Utah) ontwikkeld is en per februari 1994 op de markt wordt gebracht. Ook in het onderwijs, regulier zowel als particulier - (zoals bedrijfsopleidingen) - werkt men in toenemende mate met intelligente educatieve software. De invloed van nieuwe technologie is echter tot op heden wel beperkt gebleven. In opleidingen wordt Computer Ondersteund Opleiden (COO) voornamelijk gebruikt als hulpmiddel of als onderdeel van traditionele (klassikale) lessituaties. Volledige computerondersteunde opleidingen bestaan nauwelijks. Altijd zit er wel een handboek bij

of moet de cursist een dag 'op cursus'. Toch zal er, volgens Bates (Open Learning Agency, Burnaby) in de toekomst hieraan iets veranderen. Ten behoeve van een grotere economische bloei zal men meer aandacht moeten besteden aan opleidingen. Nieuwe doelgroepen zoals de (vaak laag opgeleide) mensen op de werkvloer zullen moeten worden bij- of omschoold. Doordat deze mensen niet langdurig aan het arbeidsproces onttrokken kunnen worden moeten opleiders op zoek naar alternatieve efficiënte manieren om te onderwijzen en te leren. Informeel en 'just in time' leren, ondersteund door de baas, heeft volgens Bates de toekomst.

Dat er tot nu toe te weinig nieuwe technologie is gebruikt schrijft Bates toe aan het feit dat er te weinig aandacht is voor de interface (o.a. geen goede overkoepelende shell), de gebrekkige gebruikersvriendelijkheid en de hoge kosten(effectiviteit). Bovendien is goed instructional design schaars en is er weinig gedrevenheid bij bedrijven t.o.v. nieuwe technologie. Veranderingen in de organisatie en in attitudes zijn volgens hem noodzakelijk.

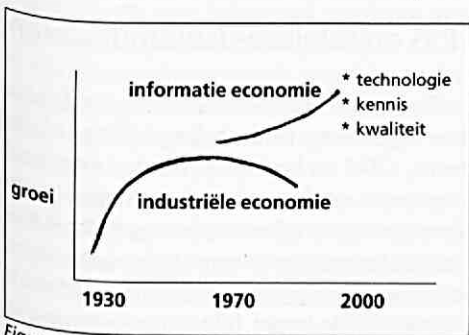
Kritische tonen vielen er ook te beluisteren. Troitsch (Universiteit Koblenz), gaf een gaaf stukje maatschappijkritiek weg en meende zelfs een informatieproletariaat te ontwaren. Doch de meeste voordrachten waren specifiek van toon en inhoud en nauw verbonden met ofwel opleidingsvraagstukken dan wel manieren van leren met behulp van informatietechnologische toepassingen.

Computer Based Training (CBT) en werkplek

Dat er in de opleidingswereld veranderingen plaatsvinden ten voordele van het COO verwachtte Delpho (Projectleider für Informations- und Kommunikationstechnik der Prognos AG). De grote ommezwaai moet volgens hem nog komen. Hij maakte op de Learntec resultaten openbaar van een empirisch onderzoek waaruit blijkt dat er in Duitsland van alle uitgaven voor onderwijs 37% besteed wordt aan bij- en omscholing. Een gering aantal bedrijven maakt op dit moment echter gebruik van Computer Based Training (CBT) en dat terwijl er 7,5 miljoen computers aanwezig zijn op de werkvloer. Hij stelde vast dat er op

20% van deze computers CBT-potentieel zit (d.w.z. educatieve software kan op deze computers werken); we spreken dan van 1,1 miljoen computers. Dit aantal kan vermenigvuldigd worden met het gemiddelde bedrag dat per computer besteed wordt aan software 2.440 DM. We zien dus een enorme zich nog te ontwikkelen markt.

Stevens (director, Workplace Training Open Learning Agency of British Columbia) liet zien dat we op weg zijn naar een kennis-informatie-economie (zie Figuur 1). Zijn verwachtingen voor de toekomst voor bedrijfsopleidingen zijn dat opleidingsinspanningen zullen worden uitgebreid, training zal meer en meer als een strategisch middel worden gebruikt, het opleiden zal zich concentreren rondom de werkplek, de onderste laag in de hiërarchie (de laagopgeleiden) zal getraind worden, opleidingen zullen inhoudelijk breder van opzet worden, er zal worden opgeleid voor algehele vakkundigheid (niet slechts voor specifieke taken) en technologie en media zullen een steeds groter wordende rol hierin spelen.



Figuur 1. Op weg naar een informatie-economie

Voor wat betreft de acceptatie van COO had Kramer (A. I. M. München) onderzoek gedaan bij metaaltechnische opleidingen. De acceptatie bij cursisten was zeer hoog (91% sehr gutt). De oorzaken hiervoor waren: 1. het eigen tempo kunnen bepalen en 2. werken met plezier (macht Spass). Zijn conclusies: COO is effectief en zorgt voor betere resultaten door de zelfstandige manier van leren. Voor de opleiders verwacht hij dat COO zorgt voor lastenverlichting.

Case studies waren er te over, qua design vaak zwak opgezet, kleine bedrijfsonderzoeken met als doel vooral snel effecten te sorteren. Een bedrijf als Boehringer, gespecialiseerd in medisch diagnostische technieken en

therapeutica, had CBT geïntroduceerd om vak-kennis snel over te dragen en kostenbeparende te werken. De uitgangspunten van het systeem waren: het moest zeer eenvoudig zijn, licht toegankelijk, vooral snel, door leken te gebruiken en kosten-effectief. Op grond van een eenvoudige satisfactiemeting meende men te moeten besluiten tot een succes. Wie grondig naar het programma keek moest constateren dat de ontwerpers een tekstboek op het scherm hadden gezet, nauwelijks enig besef hadden van het leren van volwassenen en deden alsof zich een wonder voltrokken had, door in 10 dagen een effectief programma te ontwikkelen door een bedrijf, waarvan het belangrijkste kenmerk was dat het slechts 10 km van de opdrachtgever in Mannheim af lag. Alsof er geen moderne telecommunicatietechniek bestaat. Zo moet het dus niet. Janotta (CBT Akademie) bewees dat met een gedegen presentatie waarin het accent lag op maatwerk. In een vooronderzoek was hij met zijn medewerkers op grond van een analyse van leertheorieën en curriculum designmodellen tot een model met 7 stappen gekomen, waarvan 1. motivatie, 2. beginsituatie-meting (voorkennis), 3. aanpassen van de leerinhoud gegeven de voorkennis, 4. gestructureerde inleiding in de leerstof, 5. het hanteren van praktijkoefeningen en groepswork, 6. het meten van effecten en 7. transfer van het geleerde, cruciale elementen zijn. Aan de hand van voorbeelden liet hij zien hoe doeltreffend het model kon werken.

Effectmetingen en kwaliteitszorg

Effectmeting was ook een gewild onderwerp. Verschillende bijdragen gingen daarover, maar toch met een zekere mate van oppervlakkigheid. Men zou anders verwachten van bedrijven. Oesterle (Siemens) benadrukte de verschillende golven die de laatste jaren door opleidingenland waren gegaan, ook t.a.v. kosten-effectiviteit. Hij verklaarde zich, na enkele ellendige jaren, een verklaard tegenstander van kostenindicatoren en überhaupt van kengetallen: hij kon er uiteindelijk weinig mee. Het netto-effect van kosten-effectiviteitsstrategieën was geweest het uitkleden van begrotingen en een fixatie op cijfers, terwijl het vergro-

ten van het kwalificatiepotentieel van deelnemers steeds meer op de achtergrond geraakt. Hij pleitte daarom voor een bedrijfsopleiding, al dan niet computer based, die strategisch de 'goede dingen' doet en in kwalitatief opzicht de 'dingen goed' doet.

Wie effectmeting zegt komt in Duitsland tegenwoordig ook voor de vraag te staan naar certificering en kwaliteitszorgsystemen. In de dienstverlenende sector en met name binnen bedrijfsopleidingen noemt men dat wel Bildungscontrolling, een merkwaardig samenvoegsel van het Duitse (Aus?) Bildung en het Angelsaksische Controlling, waarmee eigenlijk monitoring werd bedoeld. Wunder (Item Communication) legde uit hoe de ISO norm 9000 werkt voor het bedrijfsleven, welke voor- en nadelen daaraan kleven en het motief waarom wel/niet. De indruk bestaat dat Nederland verder is op dit punt. Tijdens de conferentie werd bericht dat IBM Duitsland gecertificeerd was, en dat deed een rimpeling door de zalen gaan.

De Canada inbreng

Kennelijk was er een aanleiding om uitsluitend Canadezen een unieke plek te verschaffen op deze conferentie, al was niet duidelijk waarom. Zij waren in groten getale aanwezig. Voor een internationale conferentie op dit terrein waren er toch wel weinig andere buitenlanders. Nederlanders zijn er altijd, maar Frankrijk en Engeland zijn toch landen waarvan iets verwacht mag worden. Hoe dan ook.

Grote sociale en economische veranderingen hebben de laatste tien jaar plaats gevonden in Canada. Men is van een economie die gebaseerd was op natuurlijke bronnen en fabrieken overgestapt op een 'knowledge-based' industrie. In grote gebieden van Canada is de werkloosheid flink gestegen en daarmee tevens de vraag naar (om)scholing. Tegelijkertijd zijn er geweldige technologische ontwikkelingen geweest. Door de opname van technologie in het curriculum is de noodzaak en de meerwaarde ervan erkend. Wojda (Lakehead University) beschreef op de Learntec een project in Ontario, 'Contact North/ Contact Nord' genaamd, dat door provinciale subsidies de uitvoerbaarheid van een 'elektronische snelweg' moest

testen. Door samenwerking van voortgezet- en hoger onderwijs en de verschillende noordelijke gemeenschappen werd er een netwerk opgezet dat studenten in het noorden van Canada elektronisch voorzag van onderwijs. Het leveren van geschikte programma's aan burgers in dit onmetelijk grote gebied is succesvol gebleken. Wojda gaf demonstraties van verschillende manieren van aanbieden, waarbij het white board met touch screen, Smart 2000 genaamd, wel zeer bijzonder was. Op het bord kan men computerschermen projecteren en door aanraking van het bord kan men programma's doorlopen. Er werd een demonstratie gegeven van een leraar die klassikaal les gaf aan een groep en tegelijk aan afstandsstudenten. De leraar doorloopt een programma op het white board dat verbonden is met de computer van de afstandsstudent. Deze student volgt de les via de computer. De leraar kan zelfs op het bord aantekeningen maken, die ook meteen op de computer van de afstandsstudent zichtbaar zijn.

EPSS en teleleren/communiceren

Onderwijs, bedrijf en nieuwe media stonden drie dagen lang in de belangstelling. Multimedia, CD-I en beeldplaat werden uitgebreid uitgemeten op hun educatieve toepassingen. Steeds terugkerend waren de vragen die te maken hadden met inpassingen in het curriculum, het ontwikkelproces en de (kosten)-effectiviteit. Iedereen lijkt het er over eens te zijn dat nieuwe technologieën in het onderwijs een rooskleurige toekomst tegemoet kunnen zien. De auteurs waren naar Learntec '93 gegaan om de laatste ontwikkelingen te bekijken en in de hoop deze keer eens werkelijke nieuwe onderzoeksresultaten te zien, die aantonen dat men met nieuwe technologie beter gaat leren. Natuurlijk werden er onderzoeksresultaten gepresenteerd maar die toonden dan slechts aan dat COO voor grote groepen mensen kostenbesparend kan zijn. Bedrijven investeren in opleiden, deze kosten willen ze terugzien in een betere taakuitvoering van de werknemer. De meerwaarde van nieuwe technologie moet zich concentreren op een uiteindelijk betere uitvoering van de taak en niet slechts op een opleidingskosten-besparing bij grote groepen.

Het voordeel van nieuwe technologie is een mogelijke integratie op de werkplek, wat tot voor kort praktisch onmogelijk gebleken is (los van het meester-gezel paradigma).

Zo'n nieuwe integratie is een Electronic Performance Support System (EPSS). Op de Learntec vluchtig aangestipt door mevr. Stahmer (Stahmer & Associates, Toronto). Het doel van zo'n EPSS is de werkplek te ondersteunen met alles wat noodzakelijk is om tot een optimale (werk)prestatie te komen. De ingrediënten van zo'n systeem bestaan uit:

- * een expertsysteem dat de problemen structureert, beslissingen ondersteunt analyseert en diagnostiseert;
- * interactieve produktie- software, dit zijn de gebruikelijke 'tool' programma's waar de werknemer normaal ook mee werkt (spreadsheet, tekstverwerkers etc.);
- * applicatiesoftware om specifieke taken mee uit te voeren voeren (b.v. belastingprogramma's);
- * een interactieve trainingreeks: hierin wordt vastgelegd welke training bij welke taak hoort (want voor iedere taak wordt een training ontwikkeld en geïntegreerd);
- * een beoordelingssysteem waarbij (uitsluitend) de gebruiker kan kiezen voor evaluatie van zijn competentie voordat de taak wordt uitgevoerd;
- * een controle-, beoordelings- en feedback-functie. Deze functie volgt de gebruiker en geeft informatie over de uitgevoerde acties. Fouten, gerelateerde onderwerpen en regels worden hierbij in de gaten gehouden. Het systeem onderkent een eventueel gebrek aan kennis bij de gebruiker en zal hiernaar handelen.

Dit werkplekondersteunend leersysteem belooft veel; houding, kennis en vaardigheden bij taakuitvoering zullen ten positieve veranderen en hierdoor zal de produktiviteit en kwaliteit kunnen stijgen. De eerste evaluatieresultaten van EPSS (in de VS) wijzen in deze richting. Onderzoek naar de leereffecten en de transfer van het geleerde zal echter noodzakelijk zijn, om te komen tot optimalisatie van het leren op de werkplek met deze nieuwe technologieën. Telesystemen en telecommunicatie zijn mid-delen bij uitstek om de meest geavanceerde technologie te testen. Berlitz multimedia school (Frankfurt) presenteerde een sessie

waarin de combinatie van alle denkbare media (fax, computer, CD-I, videobeeldplaat, satellietcommunicatie tussen landen, aanbieders, studenten en docenten werd gedemonstreerd. Zichtbaar werd dat het mogelijk is om mensen over de gehele wereld real time te laten communiceren in bijvoorbeeld vreemde talen, zowel zichtbaar als hoorbaar. Het is dus mogelijk om tutorieel onderwijs via de satelliet te verzorgen, huiswerk per fax te ontvangen en terug te sturen, gegevens in een CD-rom op te zoeken en een discussie te voeren tussen Moskou, Frankfurt en Rome. Of dit alles kosten-effectief is, werd tijdens een eerdere conferentie dit jaar in Hamburg eerlijk ontkend. Maar: wat technisch kan, zal ook gebruikt worden als het behoeften bevredigt. De IBM teleschool werkt op analoge wijze met behulp van een ISDN techniek en laat zien dat communicatie, opleidingen en vergaderen aanmerkelijk efficiënter en effectiever kan. Deelnemers behoeven geen hotel-, reis- en turnoverkosten te veroorzaken, waardoor het netto-effect positief is. Wellicht worden de files op de autosnelwegen kleiner, het milieu gifvrij en de mens humaner.

Learntec '93 was de tweede poging van de organisatoren om een Europese conferentie in te richten over nieuwe technologieën, beroeps-onderwijs en bedrijfsopleidingen. Deze kan geslaagd heten waar het gaat om de goede organisatie, het brede aanbod en overzichtelijk gedoseerde en goed gepresenteerde produkten op de markt.

De euforie van de jaren 80 dat de computer vele problemen zou helpen oplossen is teruggebracht tot het besef dat een 'tool' maatwerk moet leveren om als zinvol te worden beschouwd. Er komt een nieuwe generatie produkten (we zagen o.a. zeer waardevolle taal- en bankprogramma's over verzekeren en beleggen, het ID Expert systeem) die meer zijn dan simpele speeltjes of drill and practice. We misten bij Learntec '93 het noodzakelijke begeleidende, kritische (fundamentele) onderzoek naar (leer)effecten. Learntec '94 zal weer in Karlsruhe plaatsvinden (informatie 0721-37200).

Th. J. Bastiaens, W. J. Nijhof, Universiteit Twente, Vakgroep Curriculumtechnologie

Boekbespreking

M. Boekaerts & P. R. J. Simons

Leren en instructie. Psychologie van de leerling en het leerproces

Dekker & Van de Vegt, Assen 1993, 301 pagina's
f 69,50 ISBN 90 255 0078 1

Leren en instructie. Psychologie van de leerling en het leerproces is een lijvig leerboek dat in de eerste plaats bedoeld is om studenten in de onderwijspsychologie in te leiden in het vakgebied. Hoewel het boek voortbouwt op een vroegere publikatie van de eerste auteur (*Psychologie van de leerling en het leerproces*), gaat het zowel qua structuur als qua inhoud om een écht nieuw boek. Het valt uiteen in vier delen, die elk uit één of meerdere hoofdstukken bestaan.

In het eerste deel (hoofdstuk 1) wordt het fenomeen 'leren' gedefinieerd en wordt een aantal basiskennmerken van en sleutelvragen rond 'leren' op een rijtje gezet. Tevens wordt een summier overzicht gegeven van de belangrijkste ontwikkelingen die zich in de loop van deze eeuw in de (onderwijs)leerpsychologische theorievorming hebben voorgedaan. Wat de *leertheorieën* betreft, krijgen ook de recente ontwikkelingen na de opkomst van de cognitieve en handelingspsychologische stroming – m.n. de metacognitieve theorie, het constructivisme en (in veel mindere mate) het 'situated cognition paradigm' – aandacht. Bij de bespreking van de meer specifieke *onderwijspsychologische theorieën*, wordt wél ingegaan op de theorie van Spiro (als een voorbeeld van een constructivistische theorie), maar blijven de theoretische kaders van Schuell en van Collins, Brown en Newman (die nochtans belangrijkere inspiratiebronnen voor de auteurs zijn geweest) onbesproken.

Het tweede deel omvat drie gelijkaardig opgezette hoofdstukken over de soorten van kennis en vaardigheden die in het onderwijs centraal staan, nl. (1) domeinspecifieke kennis en vaardigheden, (2) cognitieve strategieën en (3) metacognitieve kennis, opvattingen en vaardigheden. Telkens wordt eerst duidelijk gemaakt wat onder de betreffende kennis- en/of vaardighedscomponent verstaan wordt en wordt de rol ervan in het leerproces belicht. Vervol-

gens komen de individuele verschillen tussen leerlingen in verband met de betreffende soort van kennis en/of vaardigheden, aan bod. Ten slotte wordt ingegaan op de vraag: hoe verwerken leerlingen het betreffend soort kennis/vaardigheden? Bij de behandeling van deze thema's wordt uitvoerig gebruik gemaakt van gegevens uit de recente internationale (en – waar mogelijk – ook uit de recente Nederlandstalige) onderzoeksliteratuur, waarbij telkens één of twee studies wat meer uitvoerig behandeld worden, wat de leesbaarheid sterk ten goede komt. Uiteraard kunnen er vragen gesteld worden bij bepaalde opties die door de auteurs genomen zijn inzake de indeling en de schikking van al deze inzichten en bevindingen omtrent de (meta)cognitieve aspecten van leren. Zo hoort het stuk over het informatieverwerkend systeem en informatieverwerkingsprocessen mijns inziens niet in het hoofdstuk 'Domeinspecifieke kennis en vaardigheden' thuis. Dit geldt met name voor de bespreking van de diverse strategieën voor het onthouden van eenvoudig leer materiaal ('chunking', de 'key word'-methode...), die eerder in het hoofdstuk over 'Cognitieve strategieën en leerstrategieën' thuishoort. Het onderdeel over de vakspecifieke cognitieve strategieën, waarin o.m. onderzoek over correcte én incorrecte werkwijzen voor specifieke typen van rekentaken besproken wordt, is volgens mij dan weer eerder op z'n plaats in het hoofdstuk over 'Domeinspecifieke kennis en vaardigheden' dan in het hoofdstuk over 'Cognitieve strategieën en leerstrategieën'. En verder werkt het onderscheid dat de auteurs in het hoofdstuk over 'Metacognitie' maken tussen metacognitieve kennis enerzijds en metacognitieve opvattingen anderzijds, mijns inziens eerder verwarrend dan verhelderend. Doch afgezien daarvan leveren deze drie hoofdstukken samen een duidelijk, evenwichtig én levendig beeld op van het onderzoek dat de voorbije jaren op het terrein van het (meta)cognitief leren is verricht.

Wellicht het meest opvallend kenmerk van dit boek – in vergelijking met andere, concurrerende leerboeken over de onderwijspsychologie – is de aandacht die erin besteed wordt aan de affectief-motivationale aspecten van het leerproces (deel 3). Niet minder dan vier hoofdstukken handelen over het affectieve leerproces, waarin achtereenvolgens aandacht besteed wordt aan: (1) motivationale controle, (2) handelingscon-

trole, (3) emotionele controle, en (4) sociale controle. Evenals in deel 2, zijn ook deze hoofdstukken parallel opgebouwd. Telkens wordt eerst het controlemechanisme toegelicht en wordt een aantal theoretische inzichten en empirische gegevens gepresenteerd. Vervolgens wordt expliciet ingegaan op de vraag hoe het controlemechanisme het leren van de leerling bepaalt. Bij motivationele controlemechanismen gaat het om de invloed van motivationele factoren zoals prestatiemotivatie, beeld van eigen bekwaamheid, causale attributie bij succes of mislukking, vakattitude, e.d. Bij handelingscontrole staat het bewaken en onderhouden van de leerintentie centraal. Bij emotiecontrole gaat het om de invloeden van gevoelens als angst en boosheid, stemmingen als depressiviteit en stress-factoren op het leren. Sociale controle ten slotte heeft betrekking op de invloeden die leraren, ouders en medeleerlingen uitoefenen en hoe de leerling daarmee omgaat.

In de laatste twee hoofdstukken (deel 4) ligt de klemtoon op het instructieproces. Hoofdstuk 9 geeft een bondige samenvatting van inzichten en bevindingen uit allerlei theoretisch en empirisch onderzoek naar de invloed van instructiemethoden en van de leraar op het leerproces: 'Aptitude-treatment-interaction'-onderzoek, studies over 'effectief onderwijzen', en onderzoek in verband met didactische werkvormen, groeperingsvormen en media passeren allemaal de revue. Volgens de auteurs belicht dit hoofdstuk alles bij elkaar de eisen die aan het vormgeven van onderwijsleerprocessen worden gesteld vanuit de *traditionele* taken en rollen van de docent. In het tiende en laatste hoofdstuk daarentegen stellen zij uitdrukkelijk de spanning aan de orde die is ontstaan tussen deze traditionele taken en rollen van de docent enerzijds en een aantal *nieuwe* functies die zich opdringen als gevolg van allerlei recente ontwikkelingen op maatschappelijk en wetenschappelijk gebied. Als eerste belangrijke nieuwe functie vermelden zij leerlingen zelfstandig leren denken en leren. De auteurs schrijven in dit verband: "Instructie moet steeds op twee paarden wedden: enerzijds gaat het erom het leren van leerlingen in goede banen te leiden, maar tegelijk moet gewerkt worden aan langere termijn doelen als zelfstandigheidsbevordering en leren leren" (p. 21). Een tweede belangrijke nieuwe taak voor de leerkracht is de systematische aandacht voor

sociaal-emotionele processen. Op het einde van het slothoofdstuk wordt een onderwijsleertheorie gepresenteerd waarin de meer en minder traditionele taken van de docent geïntegreerd worden en expliciet worden betrokken bij de vormgeving van het onderwijsleerproces. In navolging van Schuell (1988), gaan de auteurs uit van een aantal zgn. leerfuncties, die betrekking kunnen hebben op de diverse aspecten (cognitief, metacognitief, dynamisch-affectief) en de diverse fasen (voorbereiding, verwerking, evaluatie) van het leerproces. Deze functies kunnen zowel door de leerkracht als door de leerling worden geïnitieerd en waargenomen. De cruciale taak van de leerkracht bestaat erin te weten welke functies hij of zij op een bepaald moment nog best zelf in de hand houdt, welke functies hij of zij bij de leerlingen dient te stimuleren en te activeren, en welke reeds helemaal aan de leerling kunnen worden overgelaten. In dit verband onderscheiden Boekaerts en Simons drie soorten onderwijsregimes: een eerste regime waarbij de leerkracht alle leerfuncties zelf in de hand houdt (docentgestuurd leren), een tweede regime waarbij de leerfuncties tussen leerkracht en leerling worden verdeeld (gedeelde sturing), en een derde waarbij de verantwoordelijkheid voor het merendeel van de leerfuncties aan de leerlingen overgelaten is (leerlinggestuurd leren).

Omdat het een leerboek betreft, is er ook veel zorg besteed aan een aantal verschillende vormen van studiehulp. Eerst en vooral zijn er na elk hoofdstuk literatuursuggesties opgenomen voor wie zich verder wil oriënteren in het gebied. Verder worden aan het eind van elk hoofdstuk opdrachten verstrekt die het actief verwerkingsproces ondersteunen en tevens een controlemogelijkheid vormen om de eigen studeeruitkomsten te toetsen. De structuur van de diverse hoofdstukken wordt verduidelijkt door middel van inhoudsopgaven aan het begin van elk hoofdstuk. En ten slotte worden helemaal achteraan in een glossarium de belangrijkste begrippen uit elk hoofdstuk opgesomd en gedefinieerd.

Leren en Instructie is een vlot geschreven, goed gestructureerde en rijk gedocumenteerde inleiding in de onderwijspsychologie. Maar het boek is niet enkel lezenswaard voor novieten in het vakgebied. Omwille van de goede syntheses van de recente onderzoeksliteratuur over de metacognitieve en dynamisch-affectieve aspecten

ten van leren én omwille van de aanzet tot een eigen instructietheorie gericht op het bevorderen van het zelfstandig leren van leerlingen in het laatste hoofdstuk, is het boek zeker ook voor ver(der)gevorderde onderwijspsychologen aanbevelenswaard.

L. Verschaffel

B. M. F. Bakker

Sociale afstand, sociale status. De sociale status van werkenden, niet-werkenden en vrouwen

Academisch proefschrift Universiteit van Amsterdam
ITS, Nijmegen (OOMO-reeks) 1992, XI + 247 pagina's
ISBN 90 637 0846 7

In veel maatschappelijke sectoren hangen de ontplooiingsmogelijkheden van individuen rechtstreeks samen met zijn of haar maatschappelijke positie. In het onderwijs zijn prestaties, schoolkeuzen en loopbanen in belangrijke mate gecorreleerd met het sociaal milieu, waarin een kind opgroeit. Hetzelfde kan gezegd worden voor patronen van arbeid, gezondheid en vrije tijd. Het is daarom niet onbelangrijk te beschikken over een instrumentarium waarmee die sociale positie (of sociaal milieu) goed kan worden vastgesteld. Dat lijkt wellicht een open deur te zijn. Bij nader inzien blijkt er echter een opvallend tekort aan kwalitatief goede meetinstrumenten. In vergelijking met bijvoorbeeld de psychologie – waar men kan kiezen uit meerdere, goed gedocumenteerde instrumenten – of de gezondheidszorg – waar internationaal overeengekomen klassificatie-systemen worden gehanteerd – zijn er weinig gestandaardiseerde instrumenten om de sociale positie van een persoon te bepalen. Het meest bekend en (ook in onderwijsonderzoek) gehanteerd is de zogenoemde *ITS-klapper* uit de jaren 70, die een 'soort sociale positie' bepaalt op basis van iemands beroep en (deels) opleiding. De resulterende indeling heeft echter belangrijke nadelen: ze beslaat slechts 6 categorieën en heeft geen compleet ordinaal karakter (boeren en kleine zelfstandigen staan op niet-eenduidige plaatsen). Een ander belangrijk bezwaar tegen dit instrument – maar ook tegen andere recent ontwikkelde betere beroepenschalen – is dat uitsluitend personen kunnen worden geplaatst die een beroep uitoefenen: studenten, werklozen, arbeids-

ongeschikten of vrouwen zonder betaalde baan kunnen dus in het geheel niet worden ingedeeld.

Tegen deze achtergrond moet men de dissertatie van CBS-onderzoeker Bakker plaatsen. Uit onvrede met bestaande instrumenten besloot hij op een andere manier te werk te gaan. Het boek bestaat in feite uit twee delen. In het eerste deel (hoofdstukken 2 tot en met 4) komt de vraag aan de orde of beroepsgroepen zodanig kunnen worden geordend, dat nadelen van bestaande *beroepsprestigeladders* kunnen worden vermeden. In dit verband stelt hij zich bovendien een aantal andere opgaven (pag. 27). Zo zou bij de schaal geen gebruik mogen worden gemaakt van opleidings- of inkomensinformatie, omdat anders bij onderwijsafhankelijke processen een vorm van contaminatie is ingebouwd. Verder probeert hij ook voor niet-werkenden en baanloze vrouwen de sociale positie te bepalen, evenals het verschil tussen mannen en vrouwen in dezelfde baan. In een tweede deel (hoofdstuk 5) wordt nader ingegaan op de verschillen in sociale status van gezinnen en die van individuen.

Naar welk criterium moeten posities nu worden geordend? Na een uitvoerige literatuuranalyse (hoofdstuk 2) kiest Bakker ervoor niet met het – door respondenten subjectief bepaalde – prestige van een beroep te werken, maar beroepsgroepen te ordenen naar sociale afstand. Empirisch wordt de sociale afstand bepaald aan de hand van trouwpatronen van individuen: wanneer de sociale afstand tussen twee beroepsgroepen klein is, dan zullen daar meer huwelijken voorkomen dan tussen beroepsgroepen waarvan de sociale afstand groot is. Aan de frequenties van deze huwelijkspatronen per beroepsgroep (Bakker onderscheidt er 106!) kan derhalve worden afgelezen hoe groot de sociale afstanden zijn. De benodigde informatie is echter enorm: voor 106 x 106 combinaties moet men over goede data beschikken. Deze werden gevonden in de CBS-Arbeidskrachtentellingen van 1985 (N=141000; d.w.z. meer dan 70000 paren). Met behulp van correspondentie-analyse (pp. 76-84) is vervolgens vastgesteld welke sociale afstanden tussen beroepsgroepen bestaan. Het resultaat is een sociale afstandsschaal voor sociale status – de SAS – waarvan de schaalwaarden op pp. 91-93 zijn weergegeven. Zoals de opzet was, zijn ook waarden berekend voor werkzoekenden, huisvrouwen en anderen zonder betaalde baan.

In hoofdstuk 4 wordt de kwaliteit van de SAS besproken. Allereerst levert het gebruik van een concurrerende techniek (in loglineaire analyse het rij- en kolom- associatiemodel) vrijwel dezelfde ordening op. Vervolgens worden zowel kruisvaliditeit als predictieve validiteit besproken; met name worden voorspellingen gedaan op basis van de SAS en de eerder aan de kant gezette beroepsprestige-schaal van Ultee Sixma. Het blijkt dat de SAS zich daarbij goed gedraagt.

In hoofdstuk 5 wordt ingegaan op een vraag die de (sociologische) gemoederen lang heeft beziggehouden: is de sociale status van de man alleen bepalend voor de sociale status van het gezin, of is er ook een eigen bijdrage van status van de vrouw? Daartoe wordt nagegaan in hoeverre de toevoeging van het kenmerk 'sociale status van de vrouw' de levenskansen en levensstijlen beter voorspelt, in vergelijking met de voorspeller 'sociale status van de man'. Als indicatoren voor levenskansen zijn gekozen kenmerken over lonen, bezit en gezondheid; voor levensstijlen is onder meer gekeken naar deelname aan cultuur, politiek en naar tevredenheid. Het blijkt dat in de meeste gevallen opname van de sociale status van de vrouw een toename in de verklaarde variantie te zien geeft (pag. 164), ook al is die niet altijd even groot. De consequentie voor (onderwijs)onderzoek is natuurlijk dat voor de vaststelling van de sociale status van een gezin expliciet informatie over werkzaamheden van beide partners moet worden gevraagd.

De dissertatie is een bron van veel informatie, zowel theoretisch als methodologisch. Maar er blijven ook enkele vragen, waarop de studie onvoldoende antwoord geeft. De validiteit van de SAS komt uitgebreid aan de orde, met name in vergelijking met andere instrumenten. Maar de betrouwbaarheid blijft verder ongenoemd: hoe stabiel zal de schaal zijn bij toepassing op andere steekproeven? Over de consequenties van het gekozen uitgangspunt - de huwelijkspatronen - doet de onderzoeker wel wat erg luchtig. In toenemende mate wordt er immers minder en later getrouwd, er wordt meer samengewoond en meer gescheiden. Dergelijke verschijnselen worden vaak gezien als indicatoren voor de mate van cohesie in een samenleving. En kan bij een kennelijk - afnemende cohesie datzelfde huwelijk nog wel als een maat voor sociale afstand worden gehanteerd?

Daar staat tegenover dat in het - overigens

niet eenvoudig geschreven - onderzoeksverslag de methodisch technische basis van de schaal duidelijk is verantwoord en de onderzoeker ook zelf aangeeft dat enkele onvolkomenheden nog moeten worden weggewerkt. Tegelijkertijd moet worden genoemd dat een ambitieuze onderneming tot een goed eind is gebracht, een compliment aan de onderzoeker. Er is een nieuw instrument ontwikkeld waarmee de sociale positie van een groot aantal beroepsgroepen kan worden vastgesteld; zowel voor mannen als vrouwen, al dan niet actief op de arbeidsmarkt. De SAS-schaalwaarden zijn minstens ordinaal, zodat in principe op regressierekening gebaseerde technieken voor analyse kunnen worden gebruikt. Als zodanig is de schaal een duidelijke aanwinst op dit terrein.

J. L. Peschar

Mededelingen

Congressen en Symposia

Minisymposium Vakgroep Orthopedagogiek,
Rijksuniversiteit Leiden

Titel: Returning to Care: Discharge and Reentry
in Foster Care, lezing Prof. Trudy Festinger,
New York University School of Social Work

Datum en tijd: 26 mei 1994; 14.00-17.00 uur

Plaats: Pieter de la Court-gebouw, Wassenaarse-
weg 52, Leiden

Contactpersoon: Monika Smit (tel.:
071-274076/274060)

IRNETD 1994 Third international interdisci-
plinary conference of the International Research
Network for Training and Development

Titel: Education and Training for Work

Datum: 23-25 juni 1994

Plaats: Universiteit van Milaan, Pedagogisch In-
stituut

Kosten: 560.000 liras (ca. f 600,-)

Inlichtingen: Dr. M. Mulder, Universiteit
Twente Faculteit der Toegepaste Onderwijs-
kunde, Vakgroep Curriculumtechnologie, tel.:
053-893652, fax: 053-356531

ECUNET-94 First European conference on
curriculum by the European Curriculum Resear-
chers Network

Datum: 31 augustus-2 september 1994

Plaats: Enschede: University of Twente

Kosten: f 450,-

Inlichtingen: Dr. J. J. H. van den Akker, Univer-
siteit Twente Faculteit der Toegepaste Onder-
wijskunde, Vakgroep Curriculumtechnologie,
tel.: 053-893551, fax: 053-356531

Sixth European Conference for Research on
Learning and Instruction

The sixth EARLI-conference will be held on
August 26-31, 1995 in Nijmegen. The confe-
rence theme is 'Teaching how to learn and lear-
ning to learn'. The domains of the conference
are:

Learning and instruction

Teaching and learning

Domains and contexts

Methodology and assessment

Deadline for proposals: October 1, 1994

For more information contact:

Dr. Cor Aarnoutse, University of Nijmegen, De-
partment of Educational Sciences, P.O. Box
9103, 6500 HD Nijmegen, The Netherlands, Fax:
int. +3180 615978

Eredocoraten Open Universiteit

Het College van Hoogleraren van de Open Uni-
versiteit heeft besloten in het kader van de tiende
Dies Natalis eredoctoraten te verlenen aan
Prof.dr. R. de Moor en aan Mevrouw P.
D'Hondt. Zij zullen deze erebenoeming aanvaar-
den tijdens de viering van het tienjarig bestaan
van de Open Universiteit op 24 september 1994
in het Amsterdamse RAI-Congrescentrum

Promoties

Rijksuniversiteit Groningen

Promovendus: Drs. F. Haanstra

Titel proefschrift: Effects of art education on
visual-spatial ability and aesthetic perception:
two meta-analyses

Promotores: Prof.dr. M. van der Kamp en

Prof.dr. B. Wilson

Datum: 21 april 1994

Tijd: 16.00 uur

Universiteit Twente

Promovendus: Drs. B. H. M. Aarntzen

Titel proefschrift: Methodological and design
guidelines for the use of audio in interactive tu-
torial courseware

Promotor: Prof.dr. J. C. M. M. Moonen

Datum: 22 april 1994

Tijd: 15.00 uur

Universiteit Twente

Promovendus: Drs. H. Kramer-Pals

Titel proefschrift: Leren oplossen van verkla-
ringsproblemen in het scheikunde-onderwijs
Promotoren: Prof.dr. S. Dijkstra en Prof.dr. P. J.
Gellings

Datum: 29 april 1994

Tijd: 15.00 uur

Universiteit van Amsterdam

Promovendus: Drs. B. A. J. van der Wouw

Titel proefschrift: Schoolkeuze tussen wensen
en realiseringen. Een onderzoek naar verklarin-
gen en veranderingen in schoolkeuzepatronen

vanuit het perspectief (etnische) segregatie
Promotores: Prof.dr. G. W. Meijnen en
Dr. J. J. C. M. Hox
Datum: 9 juni 1994
Tijd: 15 uur

Universiteit van Amsterdam
Promovendus: Drs. B. Rosendaal
Titel proefschrift: Computerondersteuning bij
cursus-ontwerp
Promotores: Prof.dr. F. Goffree en Prof.dr. H.
Stroomberg
Datum: 15 juni 1994
Tijd: 14.00 uur

Universiteit van Amsterdam
Promovendus: Drs. J. P. M. Schrijvers
Titel proefschrift: Computerondersteuning bij
cursus-ontwerp
Promotores: Prof.dr. F. Goffree en Prof.dr. G. de
Zeeuw
Datum: 15 juni 1994
Tijd: 15.00 uur

Universiteit van Amsterdam
Promovendus: Drs. J. Roeleveld
Titel proefschrift: Verschillen tussen scholen
Promotor: Prof.dr. J. Dronkers
Datum: 2 september 1994
Tijd: 13.30 uur

Inhoud andere tijdschriften

Pedagogisch Tijdschrift
18e jaargang, nr. 5/6, 1993

Themanummer Kinderopvang
Kinderopvang in Vlaanderen, door L. Vandemeulenbroecke
Kinderopvang in Nederland. Tussen kiezen en delen, door B. Y. Bijlsma en H. Nakken
De kwaliteit van de opvang in kinderdagverblijven. Betrokkenheid als sleutelvariabele, door F. Laevers, A. Leijnen en K. Veulemans
Vorming van opvangouders, door H. Van Crombrugge en M. Vandenbroeck
Kunnen begeleidingsprojecten de pedagogische kwaliteit van de kinderdagverblijven verbeteren? door J. Peeters
De ouders blijven het belangrijkste! Over het delen van de opvoeding met beroepsopvoedsters, door E. Singer

'Much ado about nothing'? Mag het, kan het en/of moet kinderopvang misschien? Enkele wijsgerig-pedagogische beschouwingen over de inzet van het debat, door P. Smeyers

Pedagogisch Tijdschrift
19e jaargang, nr. 1, 1994

Pedagogisch commentaar, door W. Wijnen
Harter's vragenlijst naar waargenomen competentie: een Nederlandse versie, door J. H. A. van Rossum en A. Vermeer
Vormingskenmerken van de leerweg AVMB, door J. Visser, R. van den Berg en E. Roelofs
Besprekingsartikel: Systeemtheorie en opvoeding. Over Luhmanns en Schorrs 'Fragen an die Pädagogik', door R. Vanderstraeten

Tijdschrift voor Onderwijsresearch
18e jaargang, nr. 6, 1993

Thinking aloud: does it affect regulatory processes in learning? door M. V. J. Veenman, J. J. Elshout en M. G. M. Groen
De stabiliteit van het schooleffect in de tijd: een analyse op basis van vijf jaar Eindtoets Basisonderwijs van het Cito, door H. Blok en J. B. Hoeksma
De invloed van contingente feedback op attributies en prestaties in de klas, door F. Siero en J. P. van Oudenhoven
Opzet en effecten van een preventieve socialevaardigheidstraining voor jonge adolescenten, door J. O. Bijstra, H. P. van der Kool en H. T. van der Molen
The influence of parents' expectations on school careers, door A. A. van der Hoeven-van Doornum, M. J. M. Voeten en P. Jungbluth

Tijdschrift voor Onderwijsresearch
19e jaargang, nr. 1, 1994

Themanummer Contributions to educational effectiveness
Effective instruction as a basis for effective education in schools, door B. P. M. Creemers
Teaching effectiveness: an overview of studies, door J. Lowyck
The school-level context of instructional effectiveness: a comparison between school effectiveness and restructuring models, door J. Scheerens
School and instruction characteristics and pu-

pils' arithmetic achievements at the end of primary education, door G. van der Werf
School effects on drop out: a multi-level logistic approach to assessing school-level correlates of drop out and ethnic minorities, door R. J. Bosker en W. H. A. Hofman
A coupled process of conceptualizing a model of school effectiveness, door R. Zuzovsky en M. Aitkin

Tijdschrift voor Orthopedagogiek
33e jaargang, nr. 1, 1994

In memoriam Gert Bolkestein, door H. Menk-
veld

Beïnvloeden van initiatief bij meervoudig ge-
handicapte kinderen, door G. M. P. Loots en F.
A. Goossens

Ontwikkeling en inhoud van een zelfinstructie-
programma voor begeleiders van de Goldstein-
training, door M. A. Hommes, H. T. van der
Molen en G. Lang

Interactie hulpverlener-moeder bij intensieve ge-
zinsbehandelingen, door R. A. T. de Kemp

Tijdschrift voor Orthopedagogiek
33e jaargang, nr. 2, 1994

In memoriam professor dr. J. J. Dumont, door I.
A. van Berckelaer-Onnes

Van woordblindheid tot dyslexie; 1961 tot 1993
en verder ... Afscheidscollege van J. J. Dumont
Aantekeningen bij het afscheidscollege van
prof.dr. J. J. Dumont, door L. Stevens

Een woordenschatmethodiek voor kinderen met
speciale onderwijsbehoeften, door G. M. Hoo-
genkamp

Gezinsbelasting van ouders van residentieel op-
genomen kinderen vergeleken met die van am-
bulant behandelde gezinnen II, door P. M. A.

Wels en L. M. H. Robbroeckx

Tijdschrift voor Orthopedagogiek
33e jaargang, nr. 3, 1994

Het gebruik van de CBCL-lijsten in de praktijk:
mogelijkheden en moeilijkheden, door N. K. Pa-
meijer, S. W. M. Zijlmans en M. G. C. Vorster-
mans

Het hulpverlenend handelen van groepsleiders,
door P. A. de Ruyter en J. M. C. Aalberts

Het Nijmeegse leerlingvolgsysteem LISKAL,
door J. H. L. Oud, P. L. M. van Kan, C. A. J. Aar-
noutse en E. H. Rodigas

Ontvangen boeken

Depaape, M., *Zum Wohl des Kindes? Pädologie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und den USA, 1890-1940*. Deutscher Studien Verlag, Weinheim/Leuven University Press, 1993, Bfrs. 1500.

Dolmans, D., *How students learn in a problem-based curriculum* (dissertatie). Universitaire Pers Maas-
tricht, 1994.

Hekken, S. M. J. van, Slot, N. W., Stolk, J., & Veerman, J. W. (red.), *Pedologie tussen wetenschap en praktijk*. Uitgeverij De Tijdstroom, Utrecht, 1993, f 35,-.

Montfoort, A. van, *Het topje van de ijsberg. Kinderbescherming en de bestrijding van kindermishandeling in sociaal-juridisch perspectief* (dissertatie). Uitgeverij SWP, Utrecht, f 52,50.

Narain, G., & Verhoeven, L., *Ontwikkeling van tweetaligheid bij allochtone kleuters*. Tilburg University Press, 1994, f 29,-.

Vroomen, J. de, *Toneel op school. Een historisch en theoretisch onderzoek naar opvattingen over en gebruik van drama in educatie* (dissertatie). Universitair Publikatiebureau KUN, Nijmegen, 1994.

25 oct 6441

Inhoudsopgave

Pedagogische Studiën Jaargang 71, nummer 3/1994

A. J. J. M. Ruijsenaars

In memoriam Prof. dr. J. J. Dumont 162

N. Verloop en Th. Wubbels

De leraar. Inleiding op het thema 166

N. Verloop en Th. Wubbels

Recente ontwikkelingen in het onderzoek naar leraren en lerarenopleidingen 168

A. M. P. Knoers

De leraar in de autonome school 187

F. J. J. M. Janssen, A. J. Waarlo, A. H. Alblas en J. J. S. Broertjes

Praktijktheorie en theorie over de ontwikkeling van betrokkenheid bij de natuur 200

J. van Gennip, J. Claessen en R. van der Vegt

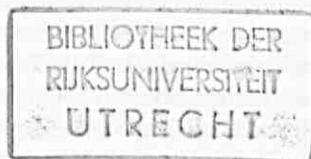
Veranderingscapaciteit en implementatie van het vernieuwingsconcept basisonderwijs 209

G. A. Kohnstamm, A. K. de Vries en A. M. Slotboom

Vergelijking van taaltest-prestaties van jonge Utrechtse schoolkinderen in 1968 en 1988 220

Boekbesprekingen 230

Mededelingen 239



Op 13 januari j.l. overleed in Grave op 58-jarige leeftijd Prof. dr. J.J. Dumont. Joep Dumont, geboren in Brunssum op 8 april 1935, studeerde vanaf 1953 in Nijmegen aanvankelijk klassieke talen en later opvoedkunde. Hij studeerde in 1961 cum laude af met de verdediging van zijn scriptie "Het verschijnsel dyslexie" tegenover de hoogleraren Gielen, Strasser, Calon, en Zr. dr. Gaudia Frije, docente in de praktische heilpedagogiek. De verschillende hoofdstukken van de scriptie kenmerken op dat moment reeds de accenten die in latere publikaties over dyslexie zullen terugkeren: het neurologische beeld van de dyslexie, het psychologische beeld van de dyslexie en, tot slot, de orthopedagogiek en orthodidactiek van de dyslexie. Het zullen accenten blijken te zijn die niet alleen de dyslexie betreffen, maar ook terugkeren in zijn publikaties over leerstoornissen in het algemeen en eveneens in verband zijn te brengen met algemeen orthopedagogische thema's.

In 1966 volgde zijn promotie (eveneens cum laude) op het proefschrift "De ontwikkeling van de intelligentie: Een monografie over de psychologie van J. Piaget". Dumont verbleef hiervoor in 1963 gedurende enkele maanden in Genève aan het Institute Jean-Jacques Rousseau om te werken en studeren bij Piaget en Inhelder.

Dumont was verbonden aan de Katholieke Universiteit Nijmegen gedurende een periode van ruim 34 jaar, achtereenvolgens als vast-assistent, wetenschappelijk medewerker, gewoon lector (vanaf 20 juli 1967) en hoogleraar (vanaf 17 februari 1972). Op 30 november 1993 nam Joep Dumont in Nijmegen om gezondheidsredenen afscheid met de rede "Van woordblindheid tot dyslexie. 1961 tot 1993 en verder ...".

Ter afsluiting van de openbare les bij de aanvaarding van het ambt van gewoon lector in de grondslagen van de orthopedagogiek (1968) ontleende Dumont het volgende beeld aan Von Weizsäcker:

'De wetenschap lijkt op een man die zijn huissleutel verloren heeft en 's nachts onder

een straatlantaarn staat te zoeken. Een voorbijganger vraagt hem wat hij zoekt, de man antwoordt: "Mijn huissleutel", waarop de voorbijganger zegt: "Weet je dan zeker dat je hem hier hebt verloren, onder deze lamp?" "Nee", antwoordt de ander, "maar hier kan ik tenminste iets zien." In deze beeldspraak mijn betoog samenvattend mag ik het aldus typeren, dat de orthopedagogiek niet de weg door de kelder kan kiezen, ook niet kan wachten totdat de deur vanzelf opengaat, maar, en dit is mijn overtuiging, zelf een sleutel moet zien te maken. Daartoe wil deze rede het program van studie en research zijn.'

Als we het werk van Dumont over de jaren bezien, dan mogen we het 'zelf een sleutel maken' wellicht ook opvatten als 'het vinden van de juiste cijfercombinatie'. De drie eerder genoemde accenten (neurologisch, psychologisch en orthopedagogisch/orthodidactisch) leveren daarvoor de zoekrichting, de deur behoort toe aan het individuele kind met ernstige leerproblemen dat telkens weer een slot met een eigen cijfercombinatie blijkt te hebben. Dumont geloofde uiteindelijk niet in een eenvoudige typering of subtypering van leerstoornissen, evenmin in zoiets als een stereotype aanpak van de problemen. Hij verdedigde de individueel bepaalde verschijningsvorm van problemen en de juiste eclectische keuze voor de behandeling. In zijn publikaties werkte hij de theoretische kaders uit die hem hiervoor bruikbaar leken, onder het in 1979 geformuleerde motto: 'Een pluralisme lijkt voorshands het aangewezen standpunt' (Tijdschrift voor Orthopedagogiek, p. 460). Het bleek een inspiratiebron voor meerdere onderzoekers.

Het neurologische beeld van de dyslexie, het eerste van de eerder genoemde accenten, en van de leerstoornissen in het algemeen heeft Dumont altijd gefascineerd. Bij zijn laatste college constateerde hij, en hij noemde dat zelf tri-viaal: 'Er is nog veel replicerend onderzoek nodig' naar het onderliggende biologische mechanisme dat gemeenschappelijk is aan de ontwikkeling van om het even welke (verbale) taal. Het wetenschappelijk onderzoek van de

laatste twee decennia, onder andere dat van Geschwind en Galaburda, vergroot de evidentie voor zijn overtuiging dat dyslexie een erfelijke component heeft. Meer specifiek lijkt het er momenteel op dat de erfelijkheid vooral de fonologische vaardigheden en het functioneren van het recoderingsmechanisme (het omzetten van de visuele in de fonologische code en omgekeerd) betreft, hetgeen de nadruk rechtvaardigt die Dumont altijd heeft gelegd op het fonologische (doorgaans aangeduid als auditieve) aspect van lees- en spellingproblemen. Hoe het biologisch mechanisme precies doorwerkt in het neurologisch functioneren is nog onduidelijk, dát het van belang is stond voor Dumont altijd buiten kijf. In zijn handboek *Leerstoornissen* (eerste druk 1971) schreef hij: 'Ten aanzien van leestaalgestoorde kinderen is er eigenlijk steeds vermoed, gedacht en bewezen geacht dat de problemen met het leren veroorzaakt zouden zijn door stoornissen in het functioneren van de hersenen. (...) Bij al onze hogere activiteiten, met name bij het leren, speelt het goed functioneren van ons zenuwstelsel een doorslaggevende rol. (...) Voor alle leren is dus een intact en optimaal werkend zenuwstelsel een vereiste, zodat de waarneming en het handelen op de juiste wijze tot stand kunnen komen. (...) Algemeen wordt aangenomen dat bij leerstoornissen het functioneren van de hersenen niet adequaat de leerprocessen mogelijk maakt en ondersteunt. (...) Het leren is gestoord ten gevolge van een onvoldoende functioneren van het centraal zenuwstelsel.' Zich aansluitend bij Myklebust karakteriseerde Dumont in 1971 een leerstoornis als 'psychoneurologische dysfunctie', aangevend dat de stoornis weliswaar valt waar te nemen in het gedrag, maar dat de oorzaak in het centrale zenuwstelsel te vinden is. Dat de uiteindelijke verklaring van een leerstoornis fysiologisch van aard is, impliceert echter niet dat de diagnostiek en de behandeling primair medisch of neurologisch georiënteerd zouden moeten zijn, evenmin dat orthodidactische remediëring zinloos is. Ten aanzien van de diagnostiek stelde Dumont bijvoorbeeld in zijn boek *Dyslexie* (1990, p. 126): 'Het zal niet nodig zijn om bij elk probleem in het lezen een uitvoerig medisch onderzoek in te stellen.' Deze terughoudendheid met betrekking tot het medisch-neurologisch verklarend diagnostisch onderzoek hangt samen met zijn

onderscheid in het niveau van de waarneembare verschijnselen, het niveau van de met dyslexie samenhangende variabelen en factoren, en het niveau van de (uiteindelijke) oorzaak. In de diagnostiek ligt de klemtoon op de eerste twee niveaus. De waarneembare verschijnselen moeten per se worden vastgesteld: het lezen en spellen moeten (tegen de verwachting in en exclusief) gestoord zijn. Op het tweede niveau moet vervolgens worden aangetoond dat er een samenhang is met de verstoorde taalontwikkeling. Voor het niveau van de fysiologische oorzaak lijkt echter te kunnen worden volstaan met het zoeken 'naar aanwijzingen die tot bepaling van de oorzaak kunnen leiden, door na te gaan wat bekend is over de familiale erfelijkheid ...'. De diagnosticus 'verzamelt zo mogelijk oorzaak-gerichte aanwijzingen voor het disfunctioneren van het recoderingsmechanisme.' (p. 116). Doel van de diagnostiek is dan ook eerder het classificeren en het daarop baseren van de behandeling dan het expliciet bewijzen van de neurologische basis van het leerprobleem.

In de ideeën die Dumont voor de behandeling waardevol vond, verdween elk medisch-biologisch of (psycho-)neurologisch accent volledig naar de achtergrond. Ten aanzien van experimenten bij dyslectici met bijvoorbeeld Piracetam luidde zijn conclusie: 'Ten slotte is het van belang te benadrukken dat het hier duidelijk om experimenten gaat waaruit niet en zeker niet zonder meer tot behandelingsadviezen kan worden geconcludeerd.' (p. 167). Ook neuropsychologisch georiënteerde behandelingen, waarin getracht wordt het functioneren van de hemisferen bij het verwerken van talige informatie rechtstreeks te stimuleren, vond niet echt bijval: 'Het feit dat de vooruitgang via de hemisfeer-specifieke behandeling slechts betrekking had op de eerste helft van de behandeling, roept echter twijfel op aan de effectiviteit.' (p. 168). Ronduit negatief beoordeelde Dumont trainingen die zich richten op de (fijne, grove, senso-) motoriek of op de visuele ontwikkeling en waarneming. Hij schaarde ze, evenals de 'edukinesiologie' en 'touch for health', onder de zogenaamde dwaalwegen vanwege het ontbreken van 'elke zweem van wetenschappelijke bewijsvoering' (pp. 194-196). De behandeling van leerstoornissen (en dus ook van dyslexie) dient orthopedago-

gisch te zijn. Orthopedagogische programma's zijn onder andere taakgericht, planmatig, hebben een regelgeleide programmering en een nadrukkelijke instructie, oriënteren de persoon op de noodzakelijke voorkennis en basisbegrippen, en kennen een frequente oefening. Herkennen we dus in Dumonts ideeën met betrekking tot de verklaring van leerstoornissen duidelijke relaties met de zogenaamde ability-modellen, voor de behandeling wordt vooral een beroep gedaan op de leertheorieën en de cognitieve psychologie.

Met het psychologische beeld van de dyslexie, het tweede genoemde accent, verwijst Dumont naar het belang dat hij lange tijd aan de ontwikkelingspsychologie voor de orthopedagogiek toekende. De verantwoording voor zijn ontwikkelingspsychologische oriëntatie gaf Dumont in het voorwoord van zijn proefschrift (1966, p. VIII): 'Pedagogiek en didactiek hebben, naarmate hun wetenschappelijke ontwikkeling vordert, steeds meer behoefte aan genuanceerde en gedetailleerde ontwikkelingspsychologische studies. De didactiek kan niet genoeg vragen stellen aan de ontwikkelingspsychologie en kan niet genoeg aandringen op concreet onderzoek van de ontwikkeling van de intelligentie. Als een van de belangrijkste hulpwetenschappen van de didactiek zal de ontwikkelingspsychologie van de intelligentie uitvoerige en theoretisch gefundeerde informatie moeten kunnen verschaffen. Duidelijker nog zien wij deze behoefte aan grondige ontwikkelingspsychologische kennis in de orthopedagogiek en orthodidactiek. Juist daar waar de genese niet gemakkelijk en als vanzelf verloopt, ontstaat deze vraag naar een nauwkeurige bepaling van de factoren, die de groei belemmeren en naar de factoren, die een normale ontwikkeling bepalen.'

Een opvallende uitwerking van het ontwikkelingspsychologisch gedachtegoed gaf Dumont met collega Kok in het in 1970 verschenen Curriculum Schoolrijpheid. Het tweede hoofdstuk (Schoolrijpheid als ontwikkelingspsychologisch begrip) is zowel sterk geïnspireerd door auteurs van de zogenaamde functie-trainingsprogramma's als door de ideeën van Piaget, hetgeen ook wordt weerspiegeld in de opbouw van de verschillende deelpro-

gramma's. Ook hier weer benadrukte Dumont dat deze theoretische oriëntatie niet betekent dat een verstoorde ontwikkeling uitsluitend een kindprobleem is en dat schoolonrijpheid en leerproblemen onbeïnvloedbaar zouden zijn. De school geeft echter dikwijls niet het juiste antwoord op de vraag van het kind. 'Op grond daarvan stelden we reeds dat schoolrijpheid primair een schoolprobleem is, niet een kindprobleem. Elke term die het probleem primair naar het kind schuift is daardoor inadequaat.' (1970, p. 15).

Het Curriculum Schoolrijpheid is wellicht Dumonts meest invloedrijke werk. Afgezien van het feit dat het in vrijwel elke school te vinden is en dat er in de praktijk meerdere auteurs zijn geweest die hun programma's daardoor hebben laten inspireren, is het ook een startpunt geweest voor het wetenschappelijk werk van latere medewerkers van Dumont. Te noemen zijn onder andere: In den Kleef (Curriculum Schoolrijpheid 2A en 2B), Stevens (Curriculum Schoolrijpheid 3), Van Erp (haar werk rond rekenproblemen was oorspronkelijk een uitwerking van een deel van het Curriculum) en Van Kuyk (die de programmering voor de ruimtelijke oriëntatie als onderwerp nam). Een tweede generatie invloeden zien we bijvoorbeeld bij Schaap en Soutberg (Curriculum 4) en in het onderzoek van Van Luit en Van Lieshout rond rekenproblemen, en van Van Bon met betrekking tot taalproblemen.

Opmerkelijk is overigens dat ten aanzien van dyslexie Dumont bij zijn afscheid in 1993 het psychologische accent niet meer legde bij de ontwikkelingspsychologie, maar bij wat we de ontwikkelings-neuropsychologie, ontwikkelingsbiologie of ontwikkelingsneurologie zouden kunnen noemen. Hij sloot zich in het bijzonder aan bij het werk van Geschwind en Galaburda, en bij dat van Njioiktjien, die een verband legt tussen dyslexie en dysphasie: 'Geconcludeerd moet worden dat ontwikkelingsaphasie en ontwikkelingsdyslexie, in veel gevallen twee kanten van een en dezelfde medaille zijn.' Ook in de definitie van primaire leerstoornissen in zijn volledig herziene handboek Leerstoornissen (deel 1, 1985) zien we overigens deze accentverschuiving ten opzichte van de eerste uitgave in 1971. Behalve dat in 1985 ook de informatieverwerking als probleemgebied wordt aangegeven, wijzigt

Dumont de oorzaakaanuiding van '...terwijl als oorzaak een psychoneurologische dysfunctie van biologische, hereditaire of ontwikkelingspsychologische aard verondersteld mag worden', in: '...terwijl een neuropsychologische dysfunctie als gevolg van neurofysiologische, erfelijke of ontwikkelingsbiologische oorzaken aangetoond is of verondersteld mag worden.' De ontwikkelingspsychologie lijkt te zijn ingewisseld voor de neurofysiologie en de ontwikkelingsbiologie.

Kortom, voor een deel van het psychologische beeld, namelijk voor zover het de verklaring betreft, schuift Dumont in de loop van de jaren op in de richting van het hiervoor besproken eerste accent. Voor de diagnostiek, maar vooral voor de behandeling geldt dat zeker niet.

De orthopedagogiek en de orthodidactiek van de leerstoornissen, waaronder de dyslexie, hebben we al gekarakteriseerd als taakgericht. De behandeling van leerstoornissen steunde voor Dumont vooral op ideeën uit de cognitieve leerpsychologie, maar hij heeft daarbij altijd gewezen op het belang van een gestructureerde planning en programmering onder verwijzing naar het behaviorisme. De voorkeur voor een dergelijke aanpak sprak hij al uit in 1968 bij de aanvaarding van het ambt van gewoon lector, zij het daar nog voor opvoedingsproblemen in het algemeen. De hoofdpunten daaruit zijn: inventariseer het probleemgedrag en scheid daarin motieven en het gedrag zelf; formuleer hypothetisch van welke inadequate leerprocessen het gedrag een gevolg is; typeer het gedrag (bijvoorbeeld naar tijd, ruimte, voorspelbaarheid); bepaal de verhouding tussen het moeten structureren van buitenaf en het door het kind zelf kunnen structureren; construeer tussen feitelijk en gewenst gedrag een scala van tussen-trappen; maak een tijdsplan; structureer situaties zodanig dat een volgende stap motiverend is; bevestig het kind in elk positief resultaat, maar vertaal mislukkingen in termen van onjuiste planning en programmering; relateer de vooruitgang voor het kind aan het te verwachten eindresultaat; ondersteun de ontwikkeling door samen-doen en voordoen, samenspel en instructie, en geef gesprekjes en verbale begeleiding in de marge van concrete activiteiten. Het is deze grondhouding die Dumont naar zijn leerlingen altijd heeft uitgedra-

gen. Volgens sommigen vormt het de kern van het gebied van de leerstoornissen, Dumont zelf ziet het als complementair aan hetgeen in het voorgaande is beschreven. In 1985 schrijft hij dan ook: 'Maar ook de meest verfijnde instructie stuit op de bovengenoemde structurele grenzen.' Een andere manier om dit uitgangspunt te verduidelijken was: leerstoornissen komen tot uiting in het onderwijs, niet ten gevolge van het onderwijs. Leerstoornissen zijn er ook bij goed onderwijs. En ze vragen om nog beter, of liever: het beste onderwijs. In het verlengde daarvan mengde hij zich menigmaal in de maatschappelijke discussie rond onderwijsvernieuwing. Mooie beleidsplannen met betrekking tot buitengewoon onderwijs bleken na kritische analyse voor hem dikwijls verkapte bezuinigingsplannen.

Als wetenschapper en orthopedagoog heeft Joep Dumont niet zozeer een sleutel gemaakt, als wel de sleutel gegeven tot het doorbreken van meerdere cijfercombinaties. Hij heeft er bovendien een compleet nieuwe voorkeur voor de orthopedagogiek bijgeleverd. Wie die deur opent, ziet daarachter een immens gangenstelsel dat nog steeds verder wordt uitgebouwd door collega's en mede-onderzoekers. Van veel gangen heeft hij zelf de eerste meters gegraven en tevreden gezien hoe anderen met hun naambord er een eigen straat van maakten. Als leraar en vriend heeft hij zich altijd een grote geest getoond, in de laatste maanden zich bewust van zijn lot. In het zelf willen leren van veranderingen is hij altijd sterk geweest en was hij een voorbeeld, zij het steeds met enige reserve en met een neiging te relativiseren wat hij betekende.

A. J. J. M. Ruijssenaars

De leraar

Inleiding op het thema

N. Verloop en Th. Wubbels

Binnen het onderwijsonderzoek is de laatste jaren een sterk toenemende belangstelling te constateren voor de opleiding en het functioneren van de leraar. Terwijl tot enkele jaren geleden de onderzoeks aandacht vooral gericht was op curriculum- en implementatie-vraagstukken, is een toenemend besef zichtbaar dat alle vernieuwingen hoe dan ook 'via' de docent of het docententeam tot stand gebracht moeten worden en dat vernieuwingen die onvoldoende aansluiten bij de mogelijkheden van docenten tot mislukken gedoemd zijn. Dit besef heeft niet alleen de onderzoeksmatige belangstelling voor de docent gestimuleerd, maar heeft het functioneren van docenten zelfs in het centrum van de politieke aandacht geplaatst. Voorstellen van bijvoorbeeld de 'Commissie Van Es' (Commissie Toekomst Leraarschap, 1993) en de beleidsreactie daarop van de overheid (Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1993) zijn voorpaginanieuws.

De studies die de laatste jaren op dit terrein beschikbaar kwamen hebben enerzijds betrekking op allerlei details van het functioneren van docenten (inclusief hun 'cognities') en anderzijds op meso-problemen op het terrein van bijvoorbeeld opleiding en nascholing.

Uiteraard is het niet mogelijk in het kader van een themanummer dit gebied volledig te bestrijken. Wel geven de hier gepresenteerde bijdragen een adequaat beeld van de stand van zaken op het onderhavige terrein. Het gaat om artikel-bewerkingen van presentaties die eerder op Onderwijsresearchdagen werden verzorgd. In de meeste gevallen is sprake van een aanzienlijke verdieping van de oorspronkelijke tekst ofwel van een combinatie van een aantal presentaties tot één artikel.

Verloop en Wubbels bespreken een aantal recente ontwikkelingen op het terrein van het onderzoek naar de opleiding en het functioneren van leraren. Daarbij gaan zij voornamelijk in op het buitenlandse onderzoek dat op het on-

derhavige terrein beschikbaar is. Zij bespreken achtereenvolgens het onderzoek naar praktijkkennis van leraren, het fenomeen van de Professional Development Schools, de mogelijkheden voor alternatieve bevoegdheidsverklaring van docenten en recente ontwikkelingen op het terrein van docent-beoordeling. De vier ontwikkelingen worden zowel besproken als kritisch geëvalueerd.

In een doorwrocht artikel gaat *Knoers* in op de gevolgen van de (pleidooien voor) toenemende autonomie van de school voor het functioneren van de leraar. Hij definieert dit vooral als een kwaliteitsvraag: Leidt vergroting van de autonomie tot verhoging van de kwaliteit van het onderwijs, en zo ja, welke consequenties heeft dit voor de kwaliteit van de leraar. Hij waarschuwt tegen het gevaar dat dreigt wanneer de nieuwe definiëringen van professionaliteit van de leraar er toe leiden dat de toenemende aandacht voor meso-zaken ten koste gaat van deskundigheid op micro-niveau.

Janssen, Waarlo, Alblas en Broertjes doen een poging de praktijktheorie van een vijftal ervaren leraren te reconstrueren en te combineren tot een samenhangend geheel. Zij doen dit vanuit de veronderstelling dat voor scholing en nascholing niet alleen 'klassieke' theorieën nodig zijn, maar eveneens inzicht in datgene waarvoor ervaren practici zich in hun handelen laten leiden. Hun werkwijze levert een aantal inzichten op die bruikbaar zijn in opleidingssituaties.

Brekemans en Wubbels gebruikten het inmiddels uit tal van onderzoeksprojecten bekende instrument voor het meten van interpersoonlijk leraarsgedrag voor het beantwoorden van de intrigerende vraag naar veranderingen die hierin optreden gedurende de beroepsloopbaan van 500 docenten. Het bleek dat op de 'machtsdimensie' van het model docenten gedurende hun beroepsloopbaan geleidelijk verschuiven in de richting van hetgeen (door allen) als ideaal wordt gezien, terwijl dit voor de 'na-

bijheidsdimensie' van het gedrag niet opging.

Bergen, Van Amelsvoort en Setz, tenslotte, deden onderzoek naar de effecten van een variabele die in de recente discussies over onderwijs en leren een centrale plaats inneemt: de mate waarin de docent in het onderwijsleerproces een meer sturende, respectievelijk een meer 'activerende' rol vervult. In dit onderzoek ging het met name om de vraag wat het effect van dit gedrag was op de vakspecifieke motivatie van de leerlingen van deze docenten. Lesgedrag werd zowel via observatie als door middel van leerling-vragenlijsten gemeten. Het bleek dat op grond van observatiegegevens geen, maar op grond van vragenlijstgegevens wel verbanden aantoonbaar waren, hetgeen wijst op het belang van de perceptie van de leerlingen bij dit type variabelen.

Niet alle hier besproken artikelen zijn opgenomen in de nu voorliggende aflevering van het tijdschrift. De twee laatstgenoemde artikelen zullen in het volgende nummer gepubliceerd worden.

Literatuur

Commissie Toekomst Leraarschap (1993). *Een beroep met perspectief*. Leiden: DOP.

Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen (1993). *Vitaal leraarschap*. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen.

Recente ontwikkelingen in het onderzoek naar leraren en lerarenopleiding

N. Verloop en Th. Wubbels

Samenvatting

In dit artikel komt een viertal recente ontwikkelingen op het terrein van onderzoek naar de opleiding en het functioneren van leraren aan de orde. Eerst wordt ingegaan op de recente belangstelling voor de zogenaamde praktijkkennis van docenten. Het gaat daarbij om inzichten en vaardigheden die de docent gedurende zijn beroeps carrière heeft verworven en die in belangrijke mate het handelen sturen. Er wordt ingegaan op een aantal essentiële kenmerken van praktijkkennis en er worden enkele kritische kanttekeningen geplaatst.

Bij de drie andere ontwikkelingen die behandeld worden, wordt niet alleen het betreffende onderzoek besproken, maar wordt eveneens een verband gelegd met recente beleidsontwikkelingen. Eerst wordt ingegaan op het onderzoek naar Professional Development Schools, waarbij de school een zeer centrale rol krijgt toebedeeld in de opleiding van leraren. Er wordt aandacht geschonken aan de voorwaarden waaronder dergelijke initiatieven meer of minder succesvol zijn.

In de Verenigde Staten is nogal wat ervaring opgedaan met alternatieve wegen voor bevoegdheidsverklaring van docenten. Het onderzoek naar de kwaliteit en de effecten van dergelijke programma's passeert de revue. Ook hier wordt ingegaan op de voorwaarden waaronder dergelijke aanpakken succesvol kunnen zijn.

Ten slotte wordt een aantal recente ontwikkelingen besproken op het terrein van docentbeoordeling.

Inleiding

In deze bijdrage worden enkele ontwikkelingen besproken in het onderzoek dat met name in de Verenigde Staten op het gebied van de leraar, het lesgeven en de opleiding van leraren wordt uitgevoerd. Het is niet de bedoeling om

een uitputtend overzicht te geven. Wel zal worden gepoogd om in een onderlinge samenhang die ontwikkelingen te presenteren die vanuit de Nederlandse context van belang zijn. Die context wordt gevormd door ernstige kritiek op de kloof tussen theorie en praktijk zoals die onder meer door de visitatiecommissie van de lerarenopleiding voor het basisonderwijs is verwoord, de pogingen om het leraarschap aantrekkelijker te maken en de ideeën die in dat kader zijn gelanceerd voor een veel sterker in de schoolpraktijk geplaatste lerarenopleiding. Een nauw met dit laatste aspect verbonden element vormt de gedachte scholen een grotere rol te geven bij het beoordelen van de bekwaamheid van leraren, een controversieel element in de plannen van de Commissie Toekomst Leraarschap (CTL, 1993).

Op drie gebieden zijn gegevens voorhanden die van direct belang zijn voor de genoemde context. In Amerika worden op dit moment vele experimenten uitgevoerd met zogenaamde 'Professional Development Schools', waarin de professionele ontwikkeling van leraren gestimuleerd wordt via gezamenlijk onderzoek en een door de school en opleidingsinstituut gedeelde verantwoordelijkheid voor de opleiding. Deze ontwikkeling kan gezien worden als een poging om theorie en praktijk in de lerarenopleiding sterker met elkaar te verbinden. Verder zijn er langzamerhand redelijk wat ervaringen opgedaan met opleidingsvarianten die voornamelijk in de school plaatsvinden, de zogenaamde alternatieve opleidingswegen. Via dergelijke wegen werden leraren in de jaren tachtig, in het begin soms met zeer beperkte stoomcursussen, voor de klas gezet om het vak in de praktijk te leren. Nu ontstaan er in-service opleidingsvarianten waarin het opleidingskarakter veel meer wordt benadrukt. Een essentiële schakel in een stelsel waarin de school een belangrijke rol speelt in het opleiden van leraren is een adequaat beoordelingssysteem. Op dat gebied worden wat onderzoek betreft in-

middels de eerste voorzichtige schreden gezet. Voor alle drie genoemde gebieden, maar met name voor de theorie-praktijkkoppeling is het van groot belang om over een praktijkrelevante kennisbasis te beschikken over het onderwijzen door leraren. In het onderzoek rond leraren heeft zich in het einde van de jaren zeventig en het begin van de jaren tachtig een zogenaamde cognitieve wending voorgedaan. Was daarvoor leraarsgedrag het centrale onderwerp, daarna ontstond veel meer belangstelling voor cognitieve processen bij leraren. Nu, in het midden van de jaren negentig, heeft de praktijkkennis van leraren de volle aandacht van de onderzoeksgemeenschap. Een van de interessante aspecten daarvan is dat de koppeling tussen theorie en praktijk er door in een nieuw perspectief komt te staan. Intensieve samenwerking tussen onderzoekers en leraren is nodig om inzicht te krijgen in de praktijkkennis van leraren die hen in hun dagelijks functioneren leidt bij de talloze bewuste en onbewuste beslissingen die ze nemen. Dergelijke kennis is essentieel voor bijvoorbeeld een adequaat beoordelingssysteem en samenwerking met scholen is nodig om die kennisbasis verder te ontwikkelen. Dit overzicht begint met het onderzoek naar deze praktijkkennis van leraren als een onderzoeksgebied dat in zekere zin voorwaardelijk is voor de drie andere onderwerpen.

1 Praktijkkennis

1.1 Historische context

De laatste jaren is een toenemende belangstelling waarneembaar voor 'craft knowledge' of 'praktijkkennis' van leraren. Het daarmee aangeduide fenomeen is in de literatuur allerminst eenduidig gedefinieerd. Het kan nog het best worden begrepen door het in een historisch perspectief te plaatsen. In de Inleiding is reeds de 'cognitieve wending in het onderzoek naar het functioneren van de leraar' genoemd. Voor zover het daarbij ging om meer algemene cognities of cognities tijdens de planningsfase was het in kaart brengen van leraar-cognities relatief eenvoudig, vergeleken bij het onderzoeken van cognities tijdens het lesgedrag zelf (Verloop, 1989). Er ontstond een bont palet aan onderzoeksbenaderingen, veelal gebaseerd op

reeds langer bestaande onderzoekstradities, zoals die van de schematheorie (Leinhardt & Greeno, 1986) of die van de 'decision making' (Shavelson & Stern, 1981).

Gaandeweg ontstond, analoog aan de ontwikkeling met betrekking tot het lesgedrag in de daaraan voorafgaande periode, een beter inzicht in allerlei cognitieve aspecten van het functioneren van de leraar (Clark & Peterson, 1986). Er was eenstemmigheid over het feit dat, om recht te doen aan het functioneren van de leraar als professional, niet alleen bij het betreffende onderzoek beide componenten een plaats zouden moeten hebben, maar ook dat bij training en andere interventies met beide componenten rekening gehouden moest worden. Een fel debat ontstond vervolgens over de vraag in welke mate de inzichten die met betrekking tot de cognitieve aspecten van het functioneren van docenten verworven waren, nu ook een prescriptieve waarde zouden moeten krijgen in de lerarenopleidingen (Floden & Klinzing, 1990; Lampert & Clark, 1990). Meer in het algemeen zou men met betrekking tot onderzoeksgegevens, over zowel gedrag als cognities, een onderscheid kunnen maken tussen het gebruiken van deze gegevens voor ofwel directe sturing van het handelen van de leraar (Gage, 1985) ofwel het vergroten van het inzicht van de leraar in datgene wat zich in de les-situatie afspeelt, waarbij in het midden wordt gelaten of zich dat al direct vertaalt in ander gedrag (Fenstermacher, 1986). In het eerste geval richt men zich vooral op de verandering van het gedrag (vergelijk bijvoorbeeld de micro-teaching aanpak), in het tweede geval op de verandering in de percepties of schemata van de leraar.

1.2 De essentie van praktijkkennis

Gemeenschappelijk in de tot nu toe besproken benaderingen is dat men ervan uitgaat dat er bepaalde externe informatiebronnen (i.c. de onderwijswetenschappen) beschikbaar zijn die van nut zijn voor de leraar. De aard van deze 'knowledge base' (Reynolds, 1989) kan weliswaar meer gedragsmatig of meer cognitief van aard zijn, en variëren van 'prescriptie' tot 'verheldering', het gaat steeds om iets wat de docent als het ware van buitenaf wordt aangeleerd.

De laatste jaren ontmoet de zojuist aange-

duide gang van zaken steeds meer kritiek. Men wijst erop dat er weliswaar sprake is van een bepaalde, door de onderwijswetenschappen gedefinieerde, kennisbasis die van enig nut is voor het functioneren van de leraar, maar dat het functioneren van docenten in praktijksituaties nog door tal van andere zaken gestuurd wordt dan door kennis en inzichten uit deze 'body of knowledge'. Met name ontwikkelen leraren, evenals overigens andere beroepsbeoefenaars, een grote hoeveelheid vaardigheden en inzichten die nergens expliciet worden gecodificeerd en waarvan veelal de betreffende beroepsbeoefenaars zich ook maar ten dele bewust zijn. Deze inzichten en vaardigheden, die in de Angelsaksische literatuur als 'craft knowledge' worden aangeduid, bepalen in sterke mate het handelen van de leraar in de klas. Zij zijn te beschouwen als de in de loop der jaren geaccumuleerde kennis zoals die in en op grond van praktijksituaties is verworven. In de literatuur wordt ook wel gesproken van 'practical knowledge' (Dick, 1992), 'wisdom of practice' (Shulman, 1986), 'personal knowledge' (Clandinin & Conelly, 1987) of 'praktijkkennis' (Verloop, 1991).

Bij hun definiëringen van hetgeen precies onder 'craft knowledge' verstaan moet worden refereren vrijwel alle auteurs aan het werk van Schön (1983, 1987, 1991), die betoogde dat bij het handelen van professionals weliswaar sprake is van een hoeveelheid 'toepasbare kennis' maar dat dit allerminst resulteert in regelgeleid gedrag waarbij de professional, gegeven het complex van omstandigheden en variabelen, min of meer eenduidig zou kunnen bepalen wat in die situatie juist of onjuist is. Tegenover dit principe van 'technische rationaliteit' stelt Schön het principe van 'reflection-in-action', het denken van de professional tijdens het professioneel handelen, waarbij als het ware een voortdurende dialoog met de (steeds mee-veranderende) situatie wordt gevoerd. Een situatie die zich zeker niet als een duidelijk vooraf definieerbare probleemsituatie voordoeft. Integendeel, vaak is juist het definiëren van het probleem één van de meest lastige taken waarvoor de professional zich gesteld ziet.

Sommige auteurs beschouwen de toememende aandacht voor praktijkkennis als zo belangrijk dat zij spreken van een 'alternative conception of knowledge' (Grimmett & Mac-

Kinnon, 1992) en deze benadering in de toekomst op gelijke voet willen plaatsen met de meer ingeburgerde kennis-benaderingen als de positivistische en interpretatieve (Tom & Valli, 1990). Duidelijk is ondertussen wel dat de doorsnee leraar (en lerarenopleider) zich in zijn gedrag in sterke mate laat leiden door deze praktijkkennis-benadering. Intuïtief gaat de doorsnee leraar ervan uit dat de meest essentiële vaardigheden in specifieke praktijksituaties worden verworven (Tom & Valli, 1990). Opmerkelijk is overigens dat in de onderwijspsychologie al enige tijd een opvallende belangstelling aanwezig is voor het situatiespecifieke karakter van kennis(verwerving) (Brown, Collins & Duguid, 1989). Met de toememende aandacht in het docentonderzoek voor de cruciale rol van de praktijksituatie voor het ontstaan van kennis en vaardigheden sluit dit onderzoek direct aan bij de recente ontwikkelingen in het onderzoek naar leren in het algemeen, waarbij leerprocessen opgevat worden als kennis-constructieprocessen binnen een bepaalde context, in plaats van als het verwerven van abstracte kennis die vervolgens ergens kan worden toegepast (Resnick, 1987).

Bij het zoeken naar de essentie van de praktijkkennis van de leraar is tot nu toe veelal te rade gegaan bij de kenmerken van expertgedrag bij andere beroepen. De algemene kenmerken van expert-gedrag, zoals 'chunking' en dergelijke zullen ongetwijfeld ook op het gedrag van docenten van toepassing zijn, maar ze leveren op zich nog niet zoveel inzicht in dit gedrag op. Het onderzoek naar expert-leraren heeft een aantal regelmatigheden opgeleverd die in het licht van algemene expert-kenmerken geïnterpreteerd kunnen worden. Dergelijke gegevens hebben betrekking op de diepere kennisstructuren bij experts (Peterson & Comeaux, 1987; Needels, 1991), het sneller herkennen van een lesfragment als 'typisch voor' een bepaalde lessituatie (Doyle, 1990), het frequenter voorkomen van routines bij experts, en dergelijke.

Een andere benadering voor het lokaliseren van praktijkkennis is via het in kaart brengen van diverse vormen van kennis en inzicht die in de beroepssituatie aan de orde zijn. Zo geeft Shulman (1986) aan dat men naast vakkennis, curriculaire kennis en pedagogisch-didactische kennis moet beschikken over 'pedagogical

content knowledge' (die betrekking heeft op de didactisch adequate representatie van de vakinhoud) en dat in elk geval op dit terrein sprake is van praktijkkennis

Een verhelderende aanduiding van het 'gebied' waarin praktijkkennis gezocht moet worden geeft Kennedy (1992; zie ook Kennedy, 1987). Zij onderscheidt een viertal 'forms of expertise' die in elk beroep relevant zijn. Ten eerste een aantal technische vaardigheden. Zo moet een arts in staat zijn een wond te verbinden of een leraar in staat zijn een wiskundeopgave uit te leggen. Ten tweede moet men in staat zijn begrippen, regels en theorieën op de juiste wijze toe te passen in de eigen beroepssituatie. De derde vorm van expertise heeft betrekking op het kritisch kunnen analyseren van een situatie. Dit is bijvoorbeeld aan de orde als een advocaat nadenkt over de vraag welke jurisprudentie van toepassing is bij een bepaalde zaak of wanneer een leraar nadenkt over mogelijke oorzaken en remedies bij bepaald probleemgedrag van een leerling. Het gaat daarbij om een ingewikkeld afwegingsproces waarbij de beroepsbeoefenaar zowel zijn beroepsmatige inzichten als de concrete situatie betreft. Het komt naar ons idee dicht in de buurt van hetgeen door Schön (1987) 'reflection-on-action' wordt genoemd. De vierde vorm van expertise wordt door Kennedy aangeduid als 'deliberate action'. Ook hier gaat het om een complexe, niet-eenduidige interpretatie van de situatie. Echter, hier is niet alleen het analyseren van de situatie aan de orde, maar dient er ook (en wel tegelijkertijd) actie ondernomen te worden. Essentieel is bovendien dat, afhankelijk van de ontwikkelingen in de situatie zelf, zowel de overwegingen als de activiteiten van de beroepsbeoefenaar nog gaandeweg bijgesteld kunnen worden. Deze laatste vorm van expertise komt globaal overeen met hetgeen door Schön (1987; 1991) 'reflection-in-action' is genoemd.

Van belang is nu om vast te stellen dat vooral bij de als derde en vierde genoemde vormen van expertise geen algemene gedragsregels te formuleren zijn. Wat adequaat is wordt bepaald door de situatie, het te bereiken doel, de specifieke kenmerken en historie van de betrokkenen, de specifieke deskundigheden en ervaringen van de beroepsbeoefenaar, toevallige kennis van details van de lokale omstan-

digheden en dergelijke. Juist bij deze twee vormen van expertise is de praktijkkennis van de beroepsbeoefenaar in het geding.

Het moge duidelijk zijn dat het begrip 'craft knowledge' of 'praktijkkennis' op dit moment zeker nog niet eenduidig is gedefinieerd. Op dit moment kunnen nog slechts in globale zin de gebieden aangeduid worden waarin (elementen van) praktijkkennis aan de orde zijn. Wel kan uit het voorafgaande inmiddels een aantal karakteristieken worden afgeleid.

Zo is het duidelijk dat het niet gaat om simpele als-dan-regels, maar om op ervaringen gebaseerde procedurele kennis. Wanneer leraren over die kennis spreken gebeurt dit vaak in de vorm van verhalen, metaforen, praktische regels, principes en gewoonten (Connelly & Clandinin, 1985). Verschillende auteurs gebruiken het begrip 'images' om naar dit type kennis te verwijzen. Volgens Korthagen (1993) kunnen dergelijke beelden het best worden gekarakteriseerd als een 'Gestalt', omdat dit niet alleen verwijst naar een mentale afbeelding, maar naar een geheel van persoonlijke ervaringen dat iemand ten aanzien van een bepaalde situatie heeft.

Toegepast op het leraarschap kan bovendien geconstateerd worden dat het weinig zinvol is van 'praktijkkennis' in algemene zin te spreken. De al genoemde verwantschap met Shulmans begrip 'pedagogical content knowledge' maakt duidelijk dat praktijkkennis in de regel vakgebonden van aard zal zijn. Daarnaast ligt het voor de hand dat ook de leeftijd van de betreffende leerlingen in sterke mate een stempel zal drukken op de aard van de praktijkkennis die in een bepaalde situatie aan de orde is. Ten slotte is het duidelijk dat, gezien het feit dat praktijkkennis ook op de overwegingen en denkprocessen van de leraar betrekking heeft, het onderzoek naar 'craft knowledge' van docenten nooit alleen gedragsonderzoek kan zijn, maar altijd een cognitieve component zal kennen.

In de meeste onderzoeken naar praktijkkennis die tot nu toe zijn uitgevoerd zijn vrijwel alle hier genoemde kenmerken terug te vinden. In plaats van de context zo veel mogelijk uit te schakelen respectievelijk onder controle te houden, wordt in dergelijk onderzoek getracht zoveel mogelijk aspecten van deze context mee

te nemen. Dit heeft uiteraard gevolgen voor zowel het type onderzoek dat men doet als voor de kern-concepten (zoals metaforen, 'images' e.d.) waarin het te onderzoeken fenomeen wordt beschreven.

1.3 Kritische kanttekeningen

De eerste kritische kanttekening bij (het onderzoek van) het fenomeen praktijkkennis is op zich niet inherent aan dit fenomeen. Het hangt samen met het gegeven dat, zoals uit de voorgaande sub-paragraaf al bleek, het hier om een betrekkelijk onontgonnen gebied gaat, waarbij vooral van kwalitatieve onderzoeksmethoden gebruik wordt gemaakt. Het ontbreken van strenge methodologische regels blijkt momenteel een enorme produktie aan dubieus 'onderzoek' naar praktijkkennis op te leveren. Vaak blijkt een dergelijk onderzoek uit niet veel meer te bestaan dan uit ellenlange citaten uit protocollen van docenten, gelardeerd met commentaar van de onderzoeker. Rechtvaardiging van een dergelijke werkwijze vindt men dan in de stelling dat niet gestreefd wordt naar generaliseerbare kennis, maar naar een zo indringend mogelijke beschrijving van een unieke situatie. Deze laatste stelling (die in zijn algemeenheid vanzelfsprekend ook uit vroegere methodologische discussies bekend is) vormt hier een alibi voor het volledig loslaten van welke systematiek dan ook. De stelling op zich duikt in verschillende varianten op. Niet alleen wordt gesteld dat het afzien van het streven naar generaliseerbare kennis en het beschrijven van de individuele docent als bron van informatie de docent de zeggenschap over de eigen beroepsituatie teruggeeft ('empowerment'; vgl. Elbaz, 1983), ook wordt gesteld dat door het unieke, ideosyncratische karakter van praktijkkennis het verkrijgen van generaliseerbare kennis principieel onmogelijk is (Connelly & Clandinin, 1985). Het praktisch handelen van de docent is hiermee gekarakteriseerd als intuïtief en ongrijpbaar, behalve voor bijvoorbeeld (auto)biografische technieken. Door de meeste auteurs wordt een dergelijke stellingname krachtig verworpen, dit ondanks het feit dat er wellicht bepaalde aspecten van praktijkkennis zijn die aan een dergelijke beschrijving voldoen. Zo stelt Doyle (1990) dat het mogelijk moet zijn om binnen bepaalde typen contexten regelmatigheden en patronen in de praktijk-

kennis van docenten te ontdekken.

Een principieel bezwaar tegen het tot uitgangspunt nemen van praktijkkennis bij het onderzoek naar leraarsgedrag betreft het feit dat deze praktijkkennis voor een belangrijk deel de gevestigde opvattingen en tradities in het beroep zal weerspiegelen en bijgevolg sterk conservatief van aard zal zijn (Kirk, 1986). Deze kritiek is overigens verwant aan de kritiek die al jarenlang te horen is op de rol van de mentor bij de begeleiding van aanstaande leraren op de stageschool, namelijk dat deze de aanstaande leraar er slechts toe aanzet zich zo snel en geruisloos mogelijk aan de bestaande praktijk aan te passen (Calderhead, 1987). Sommige auteurs noemen daarnaast ook nog de verwerpelijke, anti-wetenschappelijke kennisopvatting die aan praktijkkennis inherent is (Gage 1985).

1.4 Conclusie: Praktijkkennis en de opleiding van leraren?

Bij de vraag welke rol praktijkkennis zou moeten of kunnen spelen in de opleiding van leraren is uiteraard de opvatting die men heeft over de aard van praktijkkennis relevant. Het meest elementaire niveau betreft het in aanraking brengen van de aanstaande leraar met de praktijkkennis van individuele beroepsbeoefenaars, bijvoorbeeld door middel van biografieën of cases (vgl. Kagan, 1993). Wanneer men echter van mening is dat in de praktijkkennis van docenten bepaalde regelmatigheden te ontdekken zouden moeten zijn, zou dit kunnen leiden tot het op systematische wijze codificeren van dergelijke kennis en het aanbieden van deze kennis aan de aanstaande leraar, analoog aan het aanbieden van andere onderwijskundige of vakdidactische kennis (Verloop, 1991; vgl. Grimmitt & MacKinnon, 1992). Hoewel de onderwijspraktijk bij uitstek de plaats is waar praktijkkennis zich zal manifesteren betekent dit nog niet dat een simpel pleidooi voor 'meer praktijk tijdens de opleiding' voor de hand ligt. Nog afgezien van de kritiek die in algemene zin op de rol van de mentor geformuleerd kan worden (zie vorige sub-paragraaf) geldt dat lang niet alle mentoren zonder meer in staat zullen zijn hun praktijkkennis voor de aanstaande leraar te expliciteren. Op dit moment blijken nabesprekingen van lessen op de stageschool veelal op zeer globaal, niet-analytisch niveau te

verlopen (McNergney & Francis, 1986, geciteerd bij Kennedy, 1992). Het lijkt dan ook wat naïef om, zoals bijvoorbeeld Dick (1992) doet, zonder meer uit te gaan van de 'reflective capability' van de mentoren op de stagescholen. Het lijkt eerder zo te zijn dat het expliciteren en voor de aanstaande leraren inzichtelijk maken van praktijkkennis een vaardigheid is die moet worden geoefend en aangeleerd. Op dit moment is nog niet te zeggen wat hiervoor de meest bruikbare procedures zijn. Wel is duidelijk dat aan dergelijke mentoren hoge eisen gesteld worden, zowel wat de genoemde vaardigheden betreft als wat betreft het vermogen hun praktijkkennis te relateren aan algemene theoretische inzichten. Het eenvoudigweg confronteren van beginners met 'eindproducten' (in 'verkorte', niet-geëxpliciteerde vorm) van ervaren leraren werkt vaak eerder verwarrend dan verhelderend (Borko, 1989). Een intensieve samenwerking tussen lerarenopleiding en praktijkschool, waarbij de mentor daadwerkelijk de rol van mede-opleider vervult, is hier vereist (Kagan, Freeman, Horton & Rountree, 1993; Corney, 1993). De professionele ontwikkelingscholen die in de volgende paragraaf besproken worden, kunnen gezien worden als een poging daartoe.

2 Professionele ontwikkelingscholen

In de literatuur op het gebied van de lerarenopleidingen komen we sinds het midden van de jaren tachtig steeds vaker de term 'Professional Development School' (PDS) tegen. Het 'Handbook of Research on Teacher Education' (Houston, 1990) wijdt er een hoofdstuk aan (Stallings & Kowalski, 1990) en in 1992 verscheen er een themanummer van het 'Journal of Teacher Education' over dit fenomeen. In het betreffende hoofdstuk van het 'Handbook' vinden we nog relatief weinig verwijzingen naar de specifieke term 'Professional Development School'. In plaats daarvan beschrijft het hoofdstuk vooral de oudere vormen ervan zoals de laboratoriumschole. De echte proliferatie van de term PDS is ontstaan door het tweede rapport van de Holmes Group (1990) 'Tomorrow's Schools, Principles for the Design of Professional Development Schools'. Derge-

lijke scholen worden in een eerder rapport van de Holmes Group (1986) beschreven als instituten met een karakter analoog aan dat van universitaire (opleidings)ziekenhuizen. Ze brengen leraren en schoolleiders aan de ene kant en universitaire medewerkers aan de andere kant bij elkaar in een bondgenootschap dat het leren en onderwijzen van de studenten in de lerarenopleiding en het leren van de leerlingen in school moet verbeteren. Professionele ontwikkeling van onderwijsgevenden en de relevantie voor de praktijk van het werk van lerarenopleiders zou kunnen worden bevorderd doordat overleg over leerproblemen ontstaat, en door het gezamenlijk verzorgen van onderwijs, het uitvoeren van onderzoek en het begeleiden en superviseren van aanstaande leraren.

2.1 Uitgangspunten

Om dat doel te bereiken dienen volgens de Holmes groep zes principes ten grondslag te liggen aan een PDS. In dergelijke scholen moet onderwijzen en leren in het teken staan van begrijpen. Er moet een lerende gemeenschap worden gevormd en de school moet beogen onderwijskundige en sociale drempels als gevolg van maatschappelijke ongelijkheid te slechten. Leraren, schoolleiding en opleiders in een PDS zijn gezamenlijk opgenomen in een proces van voortdurend leren. Langdurige onderzoeksspanningen zijn in en rond de PDS aanwezig en ten slotte moeten nieuwe organisatorische kaders als uitvloeisel van de voorgaande principes worden ontwikkeld (Holmes Group, 1990).

Het rapport presenteert geen expliciete theoretische basis voor deze principes. Dit is een gevolg van de wijze waarop de Holmes groep te werk gaat. Zij brengt in seminars deskundigen bijeen om op basis van hun meningen tot aanbevelingen te komen. Daarin spelen uiteraard theoretische noties mee, maar ze worden eclectisch vertaald in praktische aanwijzingen.

De theoretische basis van de door de Holmes groep voorgestane ontwikkeling is te vinden in een systeembenadering van onderwijsinnovatie en deze staat verder vrij los van theorie-ontwikkeling op het gebied van onderwijs en leren of van de lerarenopleiding. In deze systeemopvatting wordt ervan uitgegaan dat een lerarenopleiding slechts goed kan zijn

wanneer ze wat het schoolgedeelte betreft plaats vindt in een uitstekende school en dat zo'n school alleen maar kan bestaan als de leraren een uitstekend opleidingsprogramma doorlopen hebben. Alle delen van het systeem moeten verbeteren om het systeem als geheel te verbeteren. Brennan en Simpson (1993) voegen aan de kenmerken van de PDS een kenmerk van het samenwerkingsverband tussen PDS en opleidingsinstituut toe dat van essentieel belang is voor het slagen van dergelijke samenwerkingsverbanden: Ze moeten gekenmerkt worden door strikt wederzijds gelijkwaardige relaties (vergelijk Clift & Say, 1988).

2.2 Historie

De drie doelen van een PDS (professionele ontwikkeling van leraren, opleiding van beginnende leraren, verbetering van onderwijs door onderzoek) hebben al een lange historie. Historisch gezien gaat het idee van de PDS in ieder geval terug tot Dewey (zie Winitzky, Stoddart & O'Keefe, 1992) die laboratoriumscholen nastreefde op universiteitsterreinen. Dergelijke scholen moesten gezamenlijk door de lerarenopleiding en de schoolbesturen worden bestuurd en dienden zowel een plek te zijn om onderzoek te doen als om nieuwe leraren op te leiden. Via het geven van een goed voorbeeld en begeleiding door ervaren leraren aan startende docenten hoopte Dewey betere nieuwe leraren op te leiden (Dewey, 1896 aangehaald in Brennan & Simpson, 1993). Onderzoek laat zien (Stallings & Kowalski, 1990) dat in dergelijke scholen onderzoek niet van de grond kwam door de zuigende werking die uitging van de praktijk van het onderwijzen en het opleiden van leraren. Verder stemden de verwachtingen en waarden van de opleidingsinstututen en de scholen te weinig overeen. Winitzky et al. (1992) brengen drie hypothesen naar voren voor het mislukken van de pogingen: gebrek aan ondersteuning door onderzoek, een te sterk top-down karakter van de invoeringsstrategie die bovendien te veel alleen gericht was op de individuele leraar. De door de Holmes groep gepropageerde eerder genoemde systeembenadering probeert tegemoet te komen aan het probleem dat in de laatste hypothese wordt genoemd.

2.3 Onderzoek

Er wordt nu behoorlijk wat onderzoek rond de invoering van professionele ontwikkelingscholen uitgevoerd. Dit onderzoek richt zich op de innovatiestrategische aspecten ervan. Voorbeelden van dergelijk onderzoek zijn beschreven door Haymore Sandholtz en Merseth (1992), Rushcamp en Roehler (1992), Zimpher (1990) en Dixon en Ishler (1992). Het betreft over het algemeen gevalbeschrijvingen, verkregen via naturalistisch onderzoek, over de implementatie van samenwerkingsrelaties tussen lerarenopleidingsinstituut en school. Daarbij wordt gebruik gemaakt van onder meer (participerende) observatie, interviews en documentenanalyse. Veelal gaat het om verslagen van opleiders van pogingen aan hun eigen opleidingsinstituut tot de ontwikkeling van een of meer professionele ontwikkelingsscholen te komen. Er worden in de resultaten uitspraken gedaan over de stadia in de ontwikkeling van de samenwerkingsrelatie, weerstanden tegen de invoering, succesfactoren, etc.

Wanneer het onderzoek kritisch wordt bekeken valt op dat het, enkele uitzonderingen daargelaten (bijv. Stallings, Bossung & Martin, 1990), methodologisch zwak is uitgevoerd. Bijvoorbeeld gaat het veelal om uitsluitend interne evaluatie en wordt het verzamelen en het verwerken van gegevens zeer beperkt of niet verantwoord. Verder valt het gebrek aan scherpe operationalisering en kritische distantie op. Alle onderzoekers omarmen het idee van de PDS, maar geven er vervolgens behoorlijk verschillende interpretaties aan. Aan het einde van de schaal staat een invulling waarbij het om niet veel meer gaat dan een school die relatief veel studenten van een lerarenopleiding een begeleide stageplek biedt (bijv. George Mason University, zie The Holmes Group Forum, 1991). Aan het andere einde gaat het om intensieve samenwerkingsverbanden waarin het onderwijs in de school, de begeleiding van studenten en beginnende leraren en het onderwijs aan het opleidingsinstituut ingrijpend verandert. Dat daarbij, zoals de bedoeling van de PDS is, opleiders en leraren gezamenlijk onderzoeksprojecten uitvoeren is zeer zeldzaam. Wanneer daarvan sprake is lijkt het veelal om een marginaal verschijnsel te gaan. Harris en Harris (1992) rapporteren bijvoorbeeld dat de onderzoekscoördinator in een

school 1 à 2 uur per week voor het onderzoek beschikbaar heeft.

Het gebrek aan kritische distantie blijkt bijvoorbeeld uit het feit dat niemand zich afvraagt of het opleiden van leraren in dergelijke geselecteerde stagescholen er niet toe zou kunnen leiden dat de afstand tussen theorie en praktijk wordt vergroot. Met praktijk bedoelen we dan de praktijk waar de betreffende leraren na hun opleiding terecht zullen komen. De meeste leraren komen voorlopig natuurlijk in scholen die niet aan deze ontwikkelingen hebben meegedaan. Zij kunnen dan teleurgesteld raken doordat de collegiale ondersteuning daar minder is en doordat leerlingen traditionelere onderwijsvormen gewend zijn dan in de PDS. Door deze omstandigheden wordt het voor leraren een stuk moeilijker dan in een PDS om hun goede bedoelingen te realiseren: een nieuwe vorm van praktijkschok zou aldus kunnen worden geïntroduceerd. Brennan en Simpson (1993) noemen dit verschijnsel als een van de redenen voor het mislukken van de laboratoriumschool van Dewey. Met name waren de leraren die in deze school waren opgeleid onvoldoende voorbereid om met de verschillende typen leerlingen om te gaan: in de laboratoriumscholen kwamen namelijk vooral de leerlingen uit hogere sociale milieus.

Het lijkt nog te vroeg om te pogen resultaten van deze onderzoeken samen te vatten, zeker ook gezien de zwakke methodologische kenmerken ervan. In plaats daarvan geven we als voorbeeld de conclusies van een van de onderzoeken (Rushcamp & Roehler, 1992). Zij suggereren zes factoren die het succes van een PDS bevorderen: Veranderingen in de rollen van de beleidsbepalende groep in de school moeten zorgvuldig worden gevoed; aard, richting en inhoud van de veranderingen in de school moeten van de schoolgemeenschap uit gaan; bij de veranderingen moet van de sterke kanten van de school worden uitgegaan; in de school moet een sfeer van voortdurende groei worden gevestigd; er moet een evenwicht tussen ondersteunende en uitdagende ontwikkelingen worden gevonden en ten slotte dient de schoolgemeenschap de complexiteit van curriculum en instructie te erkennen en aan te grijpen. Hoewel een van de conclusies van dit onderzoek het belang van een benadering vanaf de werkvloer is, blijkt uit het gehanteerde taal-

gebruik dat de onderzoekers het gehele proces toch beschouwen vanuit een optiek waarin opleidingsinstituut en school niet gelijkwaardig zijn. Een dergelijke gelijkwaardigheid is ook volgens Zeichner (1992) een voorwaarde voor het slagen van een Professional Development School. Green, Baldini en Stack (1993) suggereren dat als antwoord op dit probleem aandacht voor de persoonlijke belangen van leraren en lerarenopleiders nodig is. Een dergelijke innovatie slaagt niet wanneer slechts de structurele niveaus en voordelen worden beschouwd. De personen die de samenwerking moeten uitvoeren komen uit verschillende culturen en zullen daarom verschillende belangen hebben die gerespecteerd moeten worden.

3 Alternatieve wegen voor bevoegdheidsverwerving

In Nederland heeft de Commissie Toekomst Leraarschap (CTL, 1993) voorgesteld om de toegang tot het leraarschap flexibeler te maken. Onder meer wordt gesuggereerd het voor scholen mogelijk te maken om mensen met een afgeronde academische opleiding of met een hogere beroepsopleiding als leraar aan te stellen zonder dat ze een specifieke leraarsopleiding hebben gevolgd. In de reactie "Vitaal leraarschap" van de minister (Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1993) op deze (en andere) nota's wordt deze suggestie slechts ten dele overgenomen. Voor dergelijke benoemingen wordt als voorwaarde gesteld dat de kandidaten kunnen aantonen dat zij over bepaalde beroepsbekwaamheden beschikken dan wel dat zij een 'pedagogisch-didactische cursus' gaan volgen naast hun leraarsbaan. De beschikbaarheid van een instrumentarium om de pedagogisch-didactische bekwaamheden van leraren te beoordelen is een essentiële (en voorts nog zwakke) schakel in dit plan. Zowel vanuit de kring van de bonden voor onderwijspersoneel als vanuit de lerarenopleidingen wordt opgemerkt dat deze plannen een terugkeer betekenen naar de periode van voor 1970, toen in het voortgezet onderwijs dergelijke wegen tot het leraarschap ook openstonden.

Er is de laatste tien jaar in de Verenigde Staten heel wat onderzoek gedaan naar het functioneren van certificeringsprogramma's die af-

wijken van het geijkte patroon van een vierjarige opleiding in een instelling voor hoger onderwijs die expliciet bedoeld is om studenten voor te bereiden op het leraarschap. Sinds het begin van de jaren tachtig zijn dergelijke programma's namelijk in de Verenigde Staten in ruime mate ontstaan. Er wordt naar dergelijke programma's verwezen met termen als 'alternative routes', 'alternate certification programs' of 'emergency certification programs'. Ze hebben als belangrijkste kenmerk dat een bevoegdheid wordt verleend buiten de verantwoordelijkheid of met slechts een beperkte verantwoordelijkheid van een lerarenopleidingsinstituut.

3.1 Oogmerken van de programma's

Drie redenen worden genoemd voor de ontwikkeling van dergelijke bevoegdheidspaden (zie bijvoorbeeld Darling-Hammond & Goodwin, 1993; Natriello & Zumwalt, 1992; Roth, 1986; Stoddart & Floden, 1990; Zumwalt, 1991). In de eerste plaats dacht men op deze manier iets te kunnen doen aan het tekort aan leraren in met name de exacte vakken. Door deze programma's krijgen studenten de mogelijkheid om pas na een vakstudie te kiezen voor het leraarschap in plaats van aan het begin van hun studie in het hoger onderwijs. De pool om leraren uit te recruteran wordt aldus vergroot.

Verder werd door de voorstanders van alternatieve opleidingswegen geclaimd dat via deze programma's de professionaliteit van het leraarsberoep zou kunnen worden verhoogd door intellectueel meer gétalenteerde studenten voor het leraarsberoep te interesseren. Vrij algemeen heerst de opvatting dat studenten die kiezen voor een lerarenopleiding niet de meest begaafden zijn. Ook zouden de opleidingsprogramma's intellectueel weinig uitdagend zijn en een vrij laag niveau hebben (Sikula & Roth 1984). Door nu uit andere groepen leraren te recruteran zou deze situatie kunnen worden verbeterd. Daarnaast wordt ook in Nederland vaak benadrukt dat via dergelijke toegangsroutes oudere werknemers en mensen die van beroep willen veranderen in het onderwijs een plaats zouden kunnen krijgen (CTL, 1993).

Ten slotte worden de alternatieve wegen naar het leraarschap wel aangeprezen als middel om de koppeling tussen de theorie van de lerarenopleiding en de praktijk van het leraars-

beroep te versterken. Door in een vroeg stadium de (aanstaande) leraren in de schoolpraktijk te brengen wordt luchtfrictieserij in het opleidingsinstituut voorkomen. Bij de eerste alternatieve wegen, die in de Verenigde Staten veelal door de zogenaamde 'school districts' werden opgezet werd de theorie gezien als overbodige ballast en werd expliciet gepoogd om benoembaarheid van leraren te realiseren buiten de bestaande opleidingsinstituten om. Zo kon voorkomen worden dat de nieuwe leraren theorie moesten bestuderen waarvan ze in de praktijk eerder last dan profijt zouden hebben. Tegenwoordig krijgen veel van de alternatieve opleidingswegen veel meer het karakter van een begeleide intrede in het beroep waarbij ook theorie op het opleidingsinstituut een rol speelt (bijvoorbeeld Hawk & Schmidt, 1989; Littleton, Beach, Larmer & Calahan, 1991).

In de Nederlandse discussie vinden wij dezelfde argumenten terug als in de Amerikaanse hoewel niet altijd in dezelfde verhouding. In Nederland speelt wellicht het meest een rol dat de scholen een duidelijker invloed op de beoordeling van de vakbekwaamheid zouden moeten krijgen (CTL, 1993), dan wel dat de beroepsgroep een rol bij de toelating tot die groep zou moeten spelen (Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1993). Dit argument werd in het verleden in de Verenigde Staten weinig gehoord. Tegenwoordig wordt echter ook daar in het kader van de verhoging van de professionaliteit van het leraarsberoep gepleit voor zeggenschap van de beroepsgroep over de bevoegdheidsverklaring (zie Darling-Hammond & Goodwin, 1993). Wanneer men vooral het vergroten van de autonomie van de scholen op het oog heeft wordt meer zeggenschap van scholen over het al dan niet geschikt zijn voor een leraarsfunctie pleit.

3.2 Kenmerken van de programma's

Een groot aantal verschillende opleidingsmodellen valt onder het label 'alternatief programma'. Kenmerkend is dat ze een bevoegdheid verlenen buiten het systeem van hoger onderwijs om. Aanvankelijk betekende dat 'met uitsluiting van de opleidingsinstituten', maar steeds meer worden deze instituten nu bij de uitvoering van programma's betrokken. Veelal krijgen afgestudeerden in een bepaald vak of in het geval van het basisonderwijs met

een bepaalde combinatie van vakken, nu een korte initiële opleiding (twee weken tot zes maanden, soms met enkele lessen schoolpracticum erin) en beginnen ze dan les te geven in een tijdelijk dienstverband als leraar, waarbij zij een of twee jaar begeleid worden.

Wanneer we de omschrijving zo bezien valt de Nederlandse universitaire lerarenopleiding haast onder een dergelijke alternatieve opleidingsweg. Heel duidelijk is dit het geval voor de zogenaamde faciliteitenregeling in Nederland, waarin afgestudeerden in een vak waarin een tekort aan leraren heerst een baan als leraar mogen accepteren voor een beperkt aantal uren. Zij krijgen dan een salaris voor twee maal zo veel uren en dienen met een lerarenopleiding een overeenkomst te sluiten om een opleidingstraject te volgen, waarbij ook een mentor van de school een rol speelt. De oordelen over de kwaliteit van deze opleidingsvorm lopen onder de opleiders sterk uiteen (VSNU 1992a). Sommige van de Amerikaanse programma's (zie Zumwalt, 1991) lijken enigszins op een minder intensieve versie van het model van de reguliere universitaire lerarenopleiding (ULO) met een groepsstage en een individuele eindstage (verg. Hawk & Schmidt, 1989). Vaak is het eerste deel korter dan dat van de ULO's waarin zorgvuldig in een trio- of duostage wordt gebouwd aan het ontwikkelen van vaardigheden. Het tweede deel is veelal aanzienlijk langer dan de ongeveer vier maanden durende zelfstandige individuele eindstage. De recente voorstellen van de VSNU (Commissie Veldhuis, VSNU 1992b) beogen het praktijkdeel van de opleiding aanzienlijk te verlengen. Zo'n periode valt in de Amerikaanse programma's vaak al onder het gedeelte waarin studenten een baan hebben.

3.3 Kwaliteit van de programma's

Wat leert het Amerikaanse onderzoek nu over de kwaliteit van dergelijke wegen naar het leraarschap? Wat de resultaten van de alternatieve opleidingsprogramma's betreft lijkt er een verbetering in de tijd op te treden. In het midden van de jaren tachtig werd vaak geconstateerd dat de afgestudeerden een mindere kwaliteit hadden dan regulier opgeleide leraren (zie bijvoorbeeld Evertson, Hawley & Zlotnick, 1985; Hawk, Coble & Swanson, 1985). Nu wordt veeleer gevonden dat de kwaliteit on-

geveer gelijk of in een enkel geval beter is. De oorzaak van die verandering moet waarschijnlijk gezocht worden in de veranderingen in de programma's. Aanvankelijk ging het vaak om programma's waarin leraren bevoegd werden verklaard vrijwel zonder initiële voorbereiding en zonder scholing tijdens het eerste beroepsjaar. Er was ternauwernood sprake van een opleidingsprogramma, terwijl het nu soms gaat om wegen die een zeer uitgebreide opleidingscomponent hebben (bijvoorbeeld Littleton et al., 1991). Zo'n programma omvat een substantiële initiële opleiding en een in-service gedeelte met zowel theorie als praktijkbegeleiding.

De resultaten van vergelijkende onderzoeken zijn echter niet eenduidig. Soms worden verschillen gevonden in het voordeel van afgestudeerden van traditionele (Knight, Owens & Waxman, 1990) en soms van alternatieve programma's (bijvoorbeeld, Littleton et al., 1991; Sandlin, Young & Karge, 1992). Oorzaak van deze verschillen in resultaten zijn de grote verscheidenheid aan alternatieve programma's en ontoereikende onderzoeksmethoden. Bij Sandlin, Young en Karge (1992) ging het bijvoorbeeld om leraren die al twee jaar ervaring elders als leraar hadden opgedaan die werden vergeleken met studenten zonder enige ervaring. Daarmee is een covariaat in het design geïntroduceerd die eigenlijk elke vergelijking onmogelijk maakt. Een volgende oorzaak van deze verschillen in onderzoeksresultaten komt wellicht voort uit de gekozen effectmaten. Het lijkt erop dat de alternatief opgeleide leraren het in de ogen van schoolleiders wel goed doen (bijvoorbeeld, Littleton et al., 1991), hetgeen bevestigd wordt door de scores op managementvaardigheden (Sandlin et al., 1992), maar dat de traditioneel opgeleiden beter presteren wanneer wordt gekeken naar de mate waarin leeromgevingen worden gerealiseerd die het leren van leerlingen bevorderen (bijvoorbeeld Hawk et al., 1985; Knight et al., 1990).

Bij het voorgaande gaat het vaak niet om grote verschillen tussen afgestudeerden. Die worden veeleer gevonden in de typen studenten die op deze verschillende programma's afkomen. Er komen meer manlijke, oudere studenten en studenten uit minderheidsgroepen voor in de alternatieve wegen naar het leraarschap

dan in de reguliere. Deze studenten lijken soms wat minder intrinsiek gemotiveerd voor het leraarschap. Ze zijn veelal van plan om korter leraar te blijven dan de reguliere studenten (Natriello & Zumwalt, 1992). Er zijn aanwijzingen dat dit in de praktijk ook inderdaad gebeurt (Banks & Necco, 1987). Deze aanwijzingen zijn er ook uit ouder onderzoek, uitgevoerd in het beroepsonderwijs waar al veel langer leraren via alternatieve wegen bevoegd worden verklaard (Stoddart & Floden, 1990). Ten slotte laat het onderzoek zien dat er inderdaad extra leraren worden geworven door deze programma's (Kennedy, 1991).

3.4 Evaluatie

Het onderzoek biedt weinig aanleiding te veronderstellen dat de alternatieve opleidingsprogramma's de drie doelen die aanleiding waren voor hun ontstaan (vermindering van tekorten aan leraren, vergroting van de professionaliteit van leraren en verkleining van de afstand tussen theorie en praktijk) inderdaad hebben bereikt. In het licht van de doelstelling om zo goed mogelijke leraren voor de klas te krijgen en het leraarschap te professionaliseren zijn de gegevens die in onderzoek over de afgestudeerden van alternatieve programma's zijn verkregen zeker teleurstellend. Ze zijn echter niet onverwacht omdat het vertrouwen in het succes van de alternatieve manieren om leraren bevoegd te verklaren berust op niet realistische aannames. Een eerste aanname is dat een vak kennen en het vak kunnen onderwijzen niet veel van elkaar zouden verschillen. Stoddart en Floden (1990) laten zien dat die aanname niet verdedigbaar is, bijvoorbeeld omdat onderzoek heeft aangetoond dat onderwijzen verschillende andere typen kennis en vaardigheden vereist zoals pedagogische, vakdidactische en groepsdynamische (vergelijk Hermans, 1981). Dezelfde auteurs kritiseren ook de aanname dat onderwijzen vooral geleerd wordt door te doen. Het is duidelijk dat leraren van ervaring leren, maar tevens is het duidelijk dat van ervaring niet alleen positieve dingen geleerd worden. Wubbels (1992) laat bijvoorbeeld zien dat als gevolg van ervaring rigide lesstijlen bij leraren kunnen ontstaan. Wanneer leraren in het begin van hun beroeps carrière pogen om andere dan in de school gebruikelijke lesstijlen te praktiseren kan dat door gebrek aan vaardigheden niet

succesvol zijn. Ze kunnen dit falen dan aan de weerbaarheid van de schoolpraktijk toeschrijven en besluiten zich in het vervolg te beperken tot wat gebruikelijk is. Aldus hebben ze hun gedragsrepertoire sterk ingeperkt. Algemeener is aangetoond dat leraren zich door ervaringen in het begin van hun loopbaan aanpassen aan de heersende praktijk in de school (bijvoorbeeld Zeichner & Tabachnick, 1981) en dat zij geneigd zijn onderwijsvormen die zij als leerling hebben meegemaakt te reproduceren (Lortie, 1975). Dat is op zich niet slecht, maar wanneer nieuwe onderwijsvormen worden nagestreefd dan is het noodzakelijk dat beginnende leraren ook andere invloeden op hun onderwijs ervaren.

Op grond van de kenmerken van programma's die geen leraren van mindere kwaliteit afleveren (bijvoorbeeld Littleton et al., 1991; Hawk en Schmidt, 1989), kan verondersteld worden dat aan verschillende voorwaarden moet worden voldaan willen dergelijke programma's acceptabel zijn. De studenten zowel als de mentoren dienen voldoende tijd voor de opleiding respectievelijk de begeleiding te hebben. De mentoren dienen voor hun taak intensief getraind te zijn. Het programma moet een initiële component bevatten met zowel stage-elementen als instituutselementen en een begeleiding tijdens het eerste zelfstandige lesgeven. Die begeleiding dient zowel een schoolcomponent als een instituutcomponent te hebben. Vaste relaties tussen school en opleidingsinstituut zijn nodig. Er is echter nog heel wat onderzoek nodig om deze veronderstellingen hard te maken.

4 Beoordeling van docenten

4.1 Context

Naar het zich laat aanzien is er in de naaste toekomst een grotere belangstelling voor beoordeling van docenten te verwachten. Dit hangt samen met zowel een grotere belangstelling voor de kwaliteitsproblematiek in het algemeen als met een toegenomen streven naar erkenning van het leraarschap als professie (en de bijbehorende statusverhoging). De meeste professies kennen een, idealiter voortdurend herhaalde, kwaliteitsbepaling en -bewaking van hun leden, die overigens veelal door de betref-

fende beroepsvereniging zelf plaatsvindt. In deze paragraaf gaan we in op enkele recente ontwikkelingen en perspectieven, met name voor zover deze gevolgen hebben gehad of zullen hebben voor het onderzoek op dit terrein.

In de Verenigde Staten kent men, veel meer dan in de meeste Europese landen, een sterke traditie in het 'meten' van leraarsgedrag, hetgeen nog een extra stimulans heeft gekregen door bezorgde rapporten van enkele prestigieuze commissies (bijvoorbeeld de Holmes Group, 1986) over de kwaliteit van het onderwijs in het algemeen en het docentenkorps in het bijzonder.

Opmerkelijk is echter dat bijvoorbeeld ook in de beleidsreactie van de Nederlandse overheid (Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1993) op het rapport van de Commissie Toekomst Leraarschap (1993) gesproken wordt van een 'beoordelingsstelsel', waarmee moet worden nagegaan of men aan de beroepsvereisten voldoet. Toepassing van dit beoordelingsstelsel is in eerste instantie aan de orde voor degenen die zonder reguliere lerarenopleiding tot het beroep toegelaten willen worden, maar, aldus de beleidsreactie, het kan ook van nut zijn bij de opleiding van leraren en in het loopbaanbeleid van de school.

De variant van leraar-evaluatie die in de jaren tachtig in de Verenigde Staten sterk in opkomst was betrof een, op rigoureuze wetgeving van de afzonderlijke staten gebaseerde, ontwikkeling van een aantal evaluatie-instrumenten voor het observeren van docentgedrag in de klas. Bekend zijn het in Georgia ontwikkelde Teacher Performance Assessment Instrument en het Florida Performance Measurement System (Andrews & Barnes, 1990). Met behulp van deze systemen kan elke les op enkele tientallen criteria worden beoordeeld. De items waarop wordt gescoord zijn niet alleen gebaseerd op 'gezond verstand' maar zijn zoveel mogelijk gebaseerd op onderzoeksgegevens. Met andere woorden, nagegaan wordt of de leerkracht dat gedrag vertoont waarvan uit onderzoek is gebleken dat het tot betere leerling-prestaties leidt. Hoewel deze aanpak zeker een vooruitgang is ten opzichte van de traditionele 'paper and pencil' beoordelingen, zoals die in de National Teacher Examinations worden toegepast, is hierop toch ook fundamentele kritiek

mogelijk. De belangrijkste is wel dat de stelling dat bepaald docentgedrag altijd en onder alle omstandigheden juist wel of juist niet adequaat is, volstrekt onhoudbaar is. De genoemde instrumenten doen met andere woorden geen recht aan het vak-, niveau- en situatie-specifieke karakter van het docentgedrag. Bovendien is uit onderzoek naar leerkrachtcognities duidelijk geworden dat het buiten beschouwing laten van de intenties van de docent vrijwel zeker tot vertekeningen in de interpretaties van dit docentgedrag leidt (Clark & Peterson, 1986).

4.2 Enkele recente initiatieven in de Verenigde Staten

Het *eerste* en wellicht meest opvallende initiatief tot een vernieuwde aanpak in de leraar-evaluatie is die van de Educational Testing Service te Princeton (te vergelijken met het Cito in Nederland), dat tot nu toe de National Teacher Examinations heeft verzorgd. Zij heeft het initiatief genomen tot de ontwikkeling van een geheel nieuw instrumentarium voor het beoordelen van beginnende leraren (The PRAXIS series, als ondertitel aangeduid met 'Professional Assessment for Beginning Teachers'), waarvan ook een observatie-systeem, de 'Classroom performance assessment', deel uitmaakt. Het verschil met de tot nu toe ontwikkelde observatie-instrumenten voor lesgedrag is dat niet 'sec' geobserveerd wordt, maar dat tevens op grond van deze observatiegegevens grondige interviews plaatsvinden met de (aanstaande) leraren. De beoordeling van de betreffende persoon wordt niet simpelweg gebaseerd op het vertoonde gedrag, maar ook op de mate waarin de persoon beschikt over relevante achtergrondkennis en zijn gedrag hieraan kan relateren (Dwyer & Villegas, 1992; zie ook Dwyer, 1993).

Het *tweede* initiatief betreft een groot ontwikkelings- en onderzoeksproject van het Center for Research on Educational Accountability and Teacher Evaluation (CREATE), aan de Western Michigan University te Kalamazoo. In een aantal meerjarige (zwaar door de federale overheid gesubsidieerde) projecten wordt daar getracht het niveau van de evaluatie van docenten te verbeteren. Zo is er een project gestart dat bruikbare modellen voor het beoordelen van leraren moet opleveren, een project dat

instrumenten moet opleveren voor zelf-evaluatie van leraren, een project voor het identificeren van expert-leraren bij het vak science, een project voor het ontwikkelen van instrumenten voor het beoordelen van schoolleiders, etc. (Wheeler, 1992; Burry-Stock & Oxford, 1993).

Het derde initiatief op dit gebied is afkomstig van de federale overheid. Een van de gevolgen van de conclusies van de, voor een belangrijk deel uit topmanagers uit het Amerikaanse bedrijfsleven bestaande, Carnegie Task Force (Task Force, 1986) was dat de federale overheid een poging in het werk stelde excellente docenten beter te belonen en daarvoor een Commissie in het leven riep: de National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS). Het gaat daarbij dus niet om entree-eisen maar om docenten in functie. Los van de vraag naar de wenselijkheid van het belonen van excellente docenten is het werk van deze commissie van belang omdat zij zich uitdrukkelijk ten doel stelde een adequaat evaluatie-instrumentarium voor docenten te ontwikkelen (Baratz-Snowden, 1990). De commissie zelf bestaat voor het grootste deel uit docenten. Zij heeft de mogelijkheid onderzoekers en ontwikkelaars aan bijvoorbeeld universiteiten instrumenten te laten ontwerpen die aan de door haar gestelde eisen voldoen. Als eerste belangrijke principe heeft de commissie bepaald dat niet gezocht zal worden naar algemeen geldende criteria voor 'goed' docentgedrag, maar dat alle instrumenten specifiek zullen zijn naar vakgebied en leeftijdsniveau van de betreffende leerlingen. Een ander belangrijk principe is dat voortdurend met een variëteit aan beoordelingsinstrumenten gewerkt zal worden, zodat het oordeel over een bepaalde persoon nooit op bijvoorbeeld een enkele observatie gebaseerd kan zijn. Ten slotte is bepaald dat de betreffende (inhoudelijke) vakverenigingen van docenten steeds bij de ontwikkeling van de instrumenten betrokken zullen worden. De NBPTS heeft ook een afzonderlijke 'Technical Analysis Group' ingesteld, die door middel van een aantal afzonderlijke projecten de problematiek van de betrouwbaarheid en validiteit (met name de generaliseerbaarheid) van de instrumenten onderzoekt.

Een van de ontwikkelingsprojecten die de NBPTS heeft 'uitgezet' betreft het Teacher Assessment Project aan de Stanford University

(Shulman, Haertel & Bird, 1988; Wilson & Wineburg, 1993).

4.3 Aard van de evaluaties

Gemeenschappelijk aan de besproken initiatieven is dat bij deze vormen van evaluatie veel nadrukkelijker dan tot nu toe gebruikelijk was getracht wordt de beroepssituatie te benaderen. De evaluaties vertonen verwantschap met het type beoordeling dat de laatste decennia is beschreven onder de aanduiding 'assessment center methode' (Vlek, 1986; Janse, 1993). Karakteristiek voor deze methode is dat men gedurende een wat langere periode (enkele dagen) probeert door middel van een reeks activiteiten vast te stellen of een persoon geschikt is voor een bepaalde functie, respectievelijk waar precies de lacunes van deze persoon liggen voor een optimale vervulling van die functie. Hieruit blijkt direct al dat men in de eerste plaats gericht kan zijn op ofwel selectie, ofwel, bij een nadruk op het vaststellen van lacunes, op potentieelbepaling. Voorafgaande aan een dergelijke aanpak dient een analyse van de functie te hebben plaatsgevonden, dienen criteria voor het functioneren te zijn vastgesteld en dienen de beoordelaars een training te ontvangen.

Een ander gemeenschappelijk aspect aan de genoemde initiatieven is dat getracht wordt naast gedragsaspecten ook de cognities van de (aanstaande) leraren bij de evaluatie te betrekken, waardoor voorkomen kan worden dat goed werkende en goed gemotiveerde, maar niet 'volgens het boekje' uitgevoerde werkwijzen van de leraar als niet adequaat beoordeeld worden (Berliner, 1990). Door de nadruk die ligt op de authenticiteit van evaluatie-situaties is bovendien de kans gering dat de evaluatie beperkt blijft tot algemene zaken.

Een voorbeeld van een evaluatie-taak (ontleend aan het Teacher Assessment Project) is het volgende:

Een docent krijgt 17 systeemkaarten voorgelegd. Op elke kaart staat een wiskundig begrip. Hem wordt gevraagd deze kaarten zodanig te rangschikken dat zij een logische structuur weergeven. Vervolgens wordt hem gevraagd een achttal kaarten zodanig te rangschikken dat zij een werkbare opbouw van een les weergeven; hij moet daarbij aangeven welke problemen bij de leerlingen te

verwachten zijn en op welke momenten. De evaluator legt vervolgens zelf een aantal kaarten in een bepaalde structuur. De leraar moet gemotiveerd aangeven of deze structuur al of niet in de les onder te brengen is.

Een andere veelgebruikte methode is de zogenaamde 'portfolio'-aanpak (Bird, 1990; zie ook Viechnicki, Barbour, Shaklee, Rohrer & Ambrose, 1993). De leraar wordt dan bijvoorbeeld gevraagd gedurende een aantal weken allerlei materiaal over de eigen activiteiten te verzamelen in een zogenaamde 'portfolio'. Men krijgt een gedetailleerde instructie voor de samenstelling ervan. Het bevat een globaal, schematisch overzicht van hetgeen in die weken in dat vak is behandeld, gebruikte bronnen, kopieën van werkbladen voor de leerlingen, kopieën van leerling-werk, video- en audiotapes van lessen, aantekeningen van observatoren in de klas, een eigen logboek van gebeurtenissen die de leraar zelf opvielen of die hij belangrijk vond, en dergelijke.

4.4 Problemen en mogelijke oplossingen

De problemen die bij de toepassing van de nieuwe vormen van evaluatie aan de orde zijn spitsen zich toe op een tweetal zaken:

Ten eerste de problematiek van de specificiteit van de evaluatie-taken. Ook bij de opdrachten uit het Teacher Assessment Project ziet men dat deze, conform de uitgangspunten van de NBPTS, specifiek zijn naar leeftijd en naar lesonderwerp. Ze hebben bijvoorbeeld betrekking op "the teaching of mathematics at the upper elementary level, especially the teaching of fractions", of "United States history at the eleventh grade level, especially the American Revolution and the formation of the new government". De hamvraag is hier natuurlijk of een docent die op een dergelijk betrekkelijk willekeurig onderwerp goed presteert, dit ook op een willekeurig ander onderwerp voor zijn of haar vakgebied zou doen. Met andere woorden, de vraag is in welke mate enkele van dergelijke opdrachten als een 'steekproef' uit het totale domein zijn te beschouwen. Het is niet voor niets dat generaliseerbaarheidsonderzoek een belangrijk onderdeel van het onderzoek van de Technical Analysis Group van de NBPTS uitmaakt. Vooralsnog lijkt dit echter een betere weg dan het weer terugkeren naar de quasi-algemene vaardigheden.

Ten tweede ligt er voor leraarsgedrag een enorm probleem bij het vinden van criteria waaraan 'adequaat' gedrag wordt afgemeten, zelfs wanneer men deze adequaatheid flexibel opvat. Hier is in feite de vraag aan de orde naar het beeld dat men heeft van de 'ideale' leraar. Door bijvoorbeeld Zeichner (1983) zijn verschillende oriëntaties beschreven (de leraar als vakdeskundige, als evenwichtige persoonlijkheid etc.). De vraag in dit verband is waaraan we onze criteria ontleen voor het beoordelen van de adequaatheid van het handelen dat de leraar ten toon spreidt.

4.5 Conclusie

De algemene conclusie moet zijn dat deze nieuwe vormen van evaluatie zeker perspectieven bieden voor toepassingen bij leraar-evaluatie. Het probleem van generaliseerbaarheid van de evaluatie-resultaten is in de eerste plaats een empirische vraag die door onderzoek beantwoord zal moeten worden. Vooralsnog is er geen enkele reden om aan te nemen dat hier onoplosbare problemen zullen opdoemen.

De oplossing voor het criteriumprobleem zal wellicht liggen in het kiezen voor een combinatie van criteria, waarbij in elk geval de rol van de beroepsgroep een sterke zal moeten zijn, aangevuld met relevante onderzoeksgegevens en gegevens over expert-gedrag. Een eerste stap lijkt te zijn het activeren en bij de ontwikkelingen betrekken van de relevante beroepsgroepen van leraren. Alleen zo kan gegarandeerd worden dat de voorgestelde procedures te zijner tijd door de betrokkenen zelf worden gedragen. Een belangrijk element lijkt ons vervolgens het verzamelen van onderzoeksgegevens bij expert-leraren. Dit is wellicht de aangewezen weg om de reeds bestaande maar nog nauwelijks gecodificeerde praktijkkennis van leraren (zie paragraaf 1) haar legitieme plaats te geven in het evaluatie-proces.

Het zou aanbeveling verdienen, analoog aan de aanpak in de Verenigde Staten, op een aantal gebieden, bijvoorbeeld verdeeld over primair en secundair onderwijs en over een aantal vakgebieden, verkennende studies uit te voeren waarbij nagegaan wordt of het mogelijk is ook voor de Nederlandse situatie dergelijke instrumenten te ontwikkelen. Omdat ontwikkeling van dergelijk materiaal een betrekkelijk kostbare aangelegenheid is zou het materiaal van

een zodanige aard moeten zijn dat het zowel op de opleiding als daarbuiten gebruikt kan worden. Op de opleiding zou het een rol kunnen vervullen als 'onderwijsmiddel'. Voorwaarde daarvoor is dat het materiaal allerlei gedetailleerde informatie verschaft over de eigen tekorten en potenties en aanwijzingen geeft voor het opheffen respectievelijk verder uitbouwen daarvan. Uit onderzoek is overigens reeds bekend dat tot nu toe de leraren zelf evaluatie-instrumenten vooral waardeerden wanneer deze gericht waren op potentieelbepaling en 'staff development' (Peterson & Comeaux, 1989; Powney, 1991).

5 Afsluiting

De conclusies en evaluaties ten aanzien van de afzonderlijke ontwikkelingen zijn in de voorgaande paragrafen reeds gedetailleerd besproken. Meer in het algemeen zijn we van mening dat in het voorgaande ontwikkelingen gepresenteerd zijn die veelbelovend zijn voor de toekomst. Met name denken we dat er op het gebied van de koppeling tussen theorie en praktijk via de in gang gezette onderzoeksrichtingen positieve resultaten verwacht kunnen worden. Het is daarom verheugend dat op de besproken onderzoeksgebieden ook in Nederland activiteit ontplooid wordt of gaat worden. Ten aanzien van de beoordeling van leraren liggen er aanzetten voor onderzoek in Leiden en in Utrecht. De in-service variant van de universitaire lerarenopleiding vormt onderwerp van onderzoek in Groningen. Praktijkkennis is een centraal thema in het onderzoekprogramma van de Leidse universitaire lerarenopleiding en krijgt ook in Utrecht aandacht. Alleen op het gebied van professionele ontwikkelingsscholen is voor zover ons bekend in Nederland (nog) geen onderzoeksinitiatief genomen.

Literatuur

Andrews, T.E., & Barnes, S. (1990). Assessment of teaching. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 569-598). New York: Macmillan.

- Banks, S.R. & Necco, E. (1987). Alternative Certification, Educational Training and Job Longevity. *Action in Teacher Education*, 9 (1), 67-73.
- Baratz-Snowden, J. (1990). The NBPTS begins its research and development program. *Educational Researcher*, 19 (8), 19-24.
- Berliner, D.C. (1990). At-risk and expert teachers: some thoughts about their evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 4, 75-90.
- Bird, T. (1990). The schoolteacher's portfolio: an essay on possibilities. In J. Millman & L. Darling-Hammond, *The new handbook of teacher evaluation. Assessing elementary and secondary schoolteachers* (pp. 241-256). Newbury Park: Sage.
- Borko, H. (1989). Research on learning to teach: implications for graduate teacher preparation. In A.E. Woolfolk (Ed.), *Research perspectives on the graduate preparation of teachers* (pp. 69-87). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Brennan, S., & Simpson, K. (1993). The Professional Development School: Lessons from the past, prospects for the future. *Action in Teacher Education*, 15 (2), 9-17.
- Brown, J.S., Collins, A., & Duguid, P. (1989) Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18, (1), 32-42.
- Burry-Stock, J.A., & Oxford, R. (1993). *Expert science teaching educational evaluation model (E-STEEM) for measuring excellence in science teaching for professional development*. Paper presented at the conference of the American Educational Research Association, Atlanta.
- Calderhead, J. (1987). *Cognition and metacognition in teachers' professional development*. Paper presented at the conference of the American Educational Research Association, Washington.
- Clandinin, D.J., & Connelly, F.M. (1987). Inquiry into schooling: Diverse perspectives. *Journal of Curriculum and Supervision*, 2, 295-313.
- Clark, C.M., & Peterson, P.L. (1986) Teachers' thought processes. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*. (3rd ed.) (pp. 255-296). New York: Macmillan.
- Clift, R.T., & Say, M. (1988). Teacher Education: Collaboration or conflict? *Journal of Teacher Education*, 39 (3), 2-7.
- Commissie Toekomst Leraarschap (1993). *Een beroep met perspectief*. Leiden: DOP.

- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1985). Personal practical knowledge and the modes of knowing: Relevance for teaching and learning. In E. Eisner (Ed.), *Learning and teaching the ways of knowing. (84th Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part II)* (pp. 174-198). Chicago: University of Chicago Press.
- Corney, G. (1993). Collaboration in teacher education: A British example of shared school-university support for teacher interns. *International Journal of Educational Research, 19*, 719-733.
- Darling-Hammond, L., & Goodwin, A. L. (1993). Progress towards professionalism in teaching. In Cawelti, G. (Ed.) *Challenges and achievements of American education. The 1993 ASCD yearbook* (pp. 19-52). Alexandria: ASCD.
- Dewey, J. (1896). The university school. *University Record, 5*, 417-422.
- Dick, A. (1992). Putting reflectivity back into the teaching equation. In F. K. Oser, A. Dick & J. Patry (Eds.), *Effective and responsible teaching* (pp. 365-382). San Francisco: Jossey-Bass.
- Dixon, P. N., & Ishler, R. E. (1992). Professional Development Schools: Stages in Collaboration. *Journal of Teacher Education, 43* (1), 28-34.
- Doyle, W. (1990). Themes in teacher education research. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 3-24). New York: Macmillan.
- Dwyer, C. A. (1993). Teaching and diversity: Meeting the challenges for innovative teacher assessments. *Journal of Teacher Education, 44*, 119-129.
- Dwyer, C. A., & Villegas A. M. (1992). *Guiding conceptions and assessment principles for the Praxis Series*. Princeton: Educational Testing Service.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: a study of practical knowledge*. New York: Nichols.
- Everton, C. M., Hawley, W. D., & Zlotnik, M. (1985). Making a difference in educational quality through teacher education. *Journal of Teacher Education, 36* (3), 2-12.
- Fenstermacher, G. D. (1986). Philosophy of research on teaching: Three aspects. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3rd ed.) (pp.37-49). New York: Macmillan.
- Floden, R. E., & Klinzing, H. G. (1990). What can research on teacher thinking contribute to teacher preparation? A second opinion. *Educational Researcher, 19* (5), 15-20.
- Gage, N. L. (1985). *Hard gains in the soft sciences: The case of pedagogy*. Bloomington: Phi Delta Kappa.
- Green, N., Baldini, B., & Stack, W. M. (1993). Spanning cultures: teachers and professors in professional development schools. *Action in Teacher Education, 15* (2), 18-24.
- Grimmett, P. P., & Mackinnon, A. M. (1992). Craft knowledge and the education of teachers. In G. Grant (Ed.), *Review of Research in Education, 18* (pp. 385-456). Washington: AERA.
- Harris, R. C., & Harris, M. F. (1992). Partner Schools: Places to solve teacher education problems. *Action in Teacher Education, 14* (4), 1-8.
- Hawk, P. P., Coble, C. R., & Swanson, M. (1985). Certification: It does matter. *Journal of Teacher Education, 36* (3), 13-15.
- Hawk, P. P., & Schmidt, M. W. (1989). Teacher Preparation: A Comparison of Traditional and Alternative Programs. *Journal of Teacher Education, 40* (5), 53-59.
- Haymore Sandholtz, J., & Merseth, K. K. (1992). Collaborating Teachers in a Professional Development School: Inducements and Contributions. *Journal of Teacher Education, 43* (4), 308-317.
- Hermans, J. J. (1981). *Niet voortgezet onderwijs*. Lisse: Swets en Zeitlinger.
- Holmes Group (1986). *Tomorrow's teachers: a report of the Holmes Group*. East Lansing, MI: Author.
- Holmes Group (1990). *Tomorrow's schools: principles for the design of professional development schools*. East Lansing, MI: Author.
- Holmes Group Forum (1991). *George Mason University, 5* (2), 25.
- Houston, W. R. (Ed.) (1990). *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan.
- Janse, N. (1993). De assessment center method. *Gids voor de opleidingspraktijk, 1*, 55, 1-27. Deventer: Kluwer.
- Kagan, D. M. (1993). Contexts for the use of classroom cases. *American Educational Research Journal, 30*, 703-723.
- Kagan, D. M., Freeman, L. E., Horton, C. E., & Rountree, B. S. (1993). Personal perspectives on a school-university partnership. *Teaching and Teacher Education, 9*, 499-510.
- Kennedy, M. M. (1987). Inexact sciences: Professional education and the development of expertise. In E. Rothkopf (Ed.), *Review of Research in Education, 13* (pp. 133-168). Washington: AERA.

- Kennedy, M. M. (1991). Some Surprising Findings on How Teachers learn to Teach. *Educational Leadership*, 49 (3), 14-17.
- Kennedy, M. M. (1992). Establishing professional schools for teachers. In M. Levine (Ed.), *Professional practice schools* (pp. 63-80). New York: Teachers College Press.
- Kirk, D. (1986). Beyond the limits of theoretical discourse in teacher education: Towards a critical pedagogy. *Teaching and Teacher Education*, 2, 155-167.
- Knight, S. B., Owens, E. W., & Waxman, H. C. (1990). Comparing the Classroom Learning Environments of Traditionally and Alternatively Certified Teachers. *Action in Teacher Education*, 12 (4), 29-35.
- Korthagen, F. A. J. (1993). Two modes of reflection. *Teaching and Teacher Education*, 9, 317-326.
- Lampert, M., & Clark, C. M. (1990). Expert knowledge and expert thinking in teaching: response to Floden en Klinzing. *Educational Researcher*, 19 (5), 21-23.
- Leinhardt, G., & Greeno, G. (1986). The cognitive skill of teaching. *Journal of Educational Psychology*, 78, 75-95.
- Littleton, M., Beach, D., Larmer, B., & Calahan, A. (1991). An Effective University-based Alternative Certification Program: The Essential Components. *Teacher Education and Practice*, 7(1), 37-43.
- Lortie, S. (1975) *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- McNergney R. F., & Francis, P. (1986). Clinical teacher development revisited. *Journal of Curriculum and Supervision*, 1 (3), 197-204.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen (1993). *Vitaal leraarschap*. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen.
- Natriello, G., & Zumwalt, K. (1992) Challenges to an alternative route for teacher education. In A. Lieberman (Ed.), *The changing of contexts of teaching* (pp. 95-121). Chicago: The University of Chicago Press.
- Needles, M. C. (1991). Comparison of student, first-year, and experienced teachers' interpretations of a first-grade lesson. *Teaching and Teacher Education*, 7, 269-278.
- Peterson, P. L., & Cameaux, M. A. (1987). Teachers' schemata for classroom events: The mental scaffolding of teachers' thinking during classroom instruction. *Teaching and Teacher Education*, 3, 319-331.
- Peterson, P. L., & Cameaux, M. A. (1989). *Evaluating the systems: teachers' perspectives on teacher evaluation*. Paper presented at the conference of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Powney, J. (1991). Teacher appraisal: the case for a developmental approach. *Educational Research*, 33, 83-92.
- Resnick, L. (1987). *Education and learning to think*. Washington: National Academy Press.
- Reynolds, M. C. (Ed.) (1989). *Knowledge base for the beginning teacher*. Oxford: Pergamon.
- Roth, R. A. (1986). Alternate and alternative certification: purposes, assumptions and implications. *Action in Teacher Education*, 8 (2), 1-6.
- Rushcamp, S., & Roehler L.R. (1992). Characteristics Supporting Change in a Professional Development School. *Journal of Teacher Education*, 43 (1), 19-27.
- Sandlin, R. A., Young, B. L., & Karge, B. D. (1992). Regularly and Alternatively Credentialed Beginning Teachers: Comparison and Contrast of Their Development. *Action in Teacher Education*, 14 (4), 14-23.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schön, D. A. (Ed.) (1991). *The reflective turn. Case studies in and on educational practice*. New York: Teachers College Press.
- Shavelson, R. J., & Stern, P. (1981). Research on teachers' pedagogical thoughts, judgments, decisions and behavior. *Review of Educational Research*, 51, 455-498.
- Shulman, L. S. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching: a contemporary perspective. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3rd ed.) (pp. 3-36). New York: Macmillan.
- Shulman, L. S. (1987). The wisdom of practice: managing complexity and medicine and teaching. In D. C. Berliner & B.V. Rosenshine (Eds.), *Talks to teachers* (pp. 369-386). New York: Random House.
- Shulman, L. S., Haertel, E., & Bird, T. (1988). *Toward alternative assessments of teaching. A report of work in progress*. Stanford: School of Education, Stanford University.

- Sikula, J. P., & Roth, R. A. (1984). *Teacher preparation and certification: The call for reform* (Fastback No. 202). Bloomington: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Stallings, J. A., Bossung, J., & Martin, A. (1990). Houston Teaching Academy: Partnership in Developing Teachers. *Teaching and Teacher Education*, 6 (4), 355-365.
- Stallings, J. A., & Kowalski, Th. (1990). Research on Professional Development Schools. In W. R. Houston (Ed.) *Handbook of Research on Teacher Education*, 251-263. New York: MacMillan.
- Stoddart, T., & Floden, R. E. (1990). *Traditional and alternative forms of teacher certification: Issues and assumptions*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Boston, April 1990.
- Task Force on Teaching as a Profession (1986). *A nation prepared: teachers for the 21st century*. Washington DC: Carnegie Forum on Education and the Economy.
- Tom, A. R., & Valli, L. (1990) Professional knowledge for teachers. In W. R. Houston (Ed.) *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 372-392). New York: Macmillan.
- Verloop, N. (1989). *Interactive cognitions of student-teachers. An intervention study*. Arnhem: CITO.
- Verloop, N. (1991). *Praktijkkennis van docenten als deel van de onderwijskundige kennisbasis*. Inaugurale rede. Rijksuniversiteit Leiden.
- Viechnicki, K. J., Barbour, N., Shaklee, B., Rohren, J., & Ambrose, R. (1993). The impact of portfolio assessment on teacher classroom activities. *Journal of Teacher Education*, 44, 371-377.
- Vlek, J. G. A. (1986). Assessment center method. *Personneelsbeleid*, 22, 462-465.
- VSNU (1992a). *Visitatierapport universitaire lerarenopleiding*. Utrecht: VSNU.
- VSNU (1992b). *De toekomst van de universitaire lerarenopleiding*. Utrecht: VSNU.
- Wheeler, P. (1992). Foundations for building teacher evaluation systems. *CREATE newsletter*, 2, 4-6.
- Wilson, S. M., & Wineburg, S. S. (1993). Wrinkles in time and place: Using performance assessments to understand the knowledge of history teachers. *American Educational Research Journal*, 30, 729-769.
- Winitzky, N., Stoddart, T., & O'Keefe, P. (1992). Great expectations. Emergent Professional Development Schools. *Journal of Teacher Education*, 43 (1), 3-18.
- Wubbels, Th. (1992). Taking account of student teachers' preconceptions. *Teaching and Teacher Education*, 8 (2), 137-149.
- Zeichner, K. M. (1983). Alternative paradigms for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34, 3-9.
- Zeichner, K. (1992). Rethinking the practicum in the professional development school partnership. *Journal of Teacher Education*, 43 (4), 296-307.
- Zeichner, K., & Tabachnick (1981). Are the effects of university teacher education washed out by school experiences? *Journal of Teacher Education*, 32, 7-11.
- Zimpher, N. L. (1990). Creating Professional Development School Sites. *Theory into Practice*, 29 (1), 42-49.
- Zumwalt, K. (1991). Alternate Routes to Teaching: Three Alternative Approaches. *Journal of Teacher Education*, 42 (2), 83-92.

Auteurs

N. Verloop is hoogleraar onderwijskunde ten behoeve van de universitaire lerarenopleiding aan de Rijksuniversiteit Leiden. Hij is tevens hoogleraar-directeur van het Bureau Onderzoek van Onderwijs aldaar.

Adres: Interfacultaire Vakgroep Lerarenopleiding (IVLO), Postbus 9555, 2300 RB Leiden

Th. Wubbels is hoogleraar didactiek ten behoeve van de universitaire lerarenopleiding aan het IVLOS (Interfacultair Instituut voor Lerarenopleiding, Onderwijsontwikkeling en Studievoordigheden) van de Universiteit Utrecht.

Adres: IVLOS, Postbus 80127, 3508 TC Utrecht

Abstract

Recent developments in research on teaching and teacher education

N. Verloop & Th. Wubbels. *Pedagogische Studiën*, 1994, 71, 168-186.

Four recent developments in research on teaching and teacher education are discussed in this article.

The first development concerns research on craft knowledge of teachers. It is tried to pinpoint the essential elements of craft knowledge. Some critical remarks are made about research on teacher craft knowledge.

With respect to the other three developments, not only are research endeavours and results discussed, but also the pertinent educational policy proposals are mentioned.

The historical context of the Professional Development Schools is described, as well as the conditions under which this type of initiatives might be successful. The same holds for the alternate certification programs. This is especially relevant because the government recently made several proposals for alternative certification of teachers.

The evaluation of teachers, finally, hardly received any attention in The Netherlands up to now. Recent international developments and research results on this topic are presented.

A. M. P. Knoers*

Samenvatting

Het overheidsbeleid bevordert sedert de tweede helft van de jaren tachtig de autonomie van de school. Hoewel de term van recente datum is, heeft autonomie van de school haar wortels in het recht op vrijheid van onderwijs geregeld in de Grondwet van 1917.

In dit artikel staan de vragen centraal of de veronderstelling gerechtvaardigd is dat vergroting van de autonomie van de school gepaard gaat met verhoging van de kwaliteit van het onderwijs, en zo ja, welke consequenties dit heeft voor de kwaliteit van de leraar.

Omdat het begrip autonome school niet eenduidig is, wordt gekozen voor het model van operationele autonomie van Marx. Dit model vereist uitbreiding van de professionaliteit van de leraar van de klas naar de school. Dat houdt zware vereisten in, omdat niet een accentverschuiving van klastaken naar schooltaken, maar zowel een onverminderde vakdeskundigheid als expertise voor vakoverschrijdende taken wordt gevegd. Een uitdaging voor toekomstig leraarschap!

1 Een historische terugblik ter inleiding

Autonomie is in oorsprong een juridisch begrip uit het volkerenrecht en uit het staatsrecht. In het laatstgenoemde recht is het volgens Van Dale "de bevoegdheid van rechtsgemeenschappen van lagere orde dan de staat algemeen bindende voorschriften te geven in eigen aangelegenheden". Aanvankelijk had het dus betrekking op provincies en gemeenten, maar later werd het ook toegepast op andere publiekrechtelijke rechtspersonen, zoals openbare

scholen, en zelfs op privaatrechtelijke rechtspersonen, zoals bijzondere scholen.

Autonomie betreft dan de machtsverdeling tussen de centrale overheid en lagere overheden of groepen, scholen of organisaties.

Hoewel de term 'autonome school', in het voetspoor van de thematiek van de autonomie van de universiteit pas in de jaren zeventig begint op te duiken - de oudste vermelding is te vinden in een artikel van Leune in *Pedagogische Studiën* van 1970 -, is de zaak zelf van minder recente datum¹. Autonomie van scholen is in wezen een uitloeijsel van de grondwettelijke vrijheid van onderwijs, gewaarborgd door de Grondwet van 1917 (gewijzigd in 1983 en 1987), in art. 23, de leden 2 en 5.

Lid 2 daarvan luidt:

"Het geven van onderwijs is vrij, behoudens het toezicht van de overheid en, voor wat bij de wet aangewezen vormen van onderwijs betreft, het onderzoek naar de bekwaamheid en de zedelijkheid van hen die onderwijs geven, een en ander bij de wet te regelen".

En lid 5:

"De eisen van deugdelijkheid, aan het geheel of ten dele uit de openbare kas te bekostigen onderwijs te stellen, worden bij de wet geregeld met inachtneming, voor zover het bijzonder onderwijs betreft, van de vrijheid van richting".

Hoewel alleen het richtingbegrip in de Grondwet wordt vermeld, zijn de beide andere van de trias van vrijheden, die van stichting en die van inrichting "als een daarvan afgeleide component te beschouwen" (Drop, 1985).

En waar het hier vooral om de vrije of autonome inrichting van scholen gaat, "besturen van rechtspersonen waarvan de bijzondere instellingen uitgaan, zijn vrij in de inrichting van de bestuurlijke organisatie en de huishoudelijke gang van zaken binnen de instelling, ook indien deze niet direct met de vrijheid van richting samenhangen", aldus de staatsrechtkundige Kortmann, geciteerd door Akkermans (1993).

Volgens Akkermans behoort daartoe ook de

* Dit artikel is een bewerking van een key note-lezing gehouden op de ORD in Maastricht in mei 1993.

“benutting van vrije beleidsruimte door het bevoegde gezag van een instelling” van openbaar of bijzonder onderwijs.

Ook al voordat allerwegen over autonomie van scholen werd gesproken bestond dus de vrijheid om het onderwijs binnen zekere randvoorwaarden als school zelf vorm en inhoud te geven.

De vrijheid van inrichting houdt een groot aantal zaken in. Deze “betreffen het benoemingsbeleid van personeelsleden, het toelatingsbeleid van leerlingen, de onderwijskundige en organisatorische inrichting en de inrichting van de bestuursorganisatie, aldus Van Esch, Lamers en Vrieze (1992), in het voetspoor van Drop (1987). In het confessioneel onderwijs behoren daar ook godsdienstonderwijs en vieringen toe. Velen rekenen daar ook toe de vrijheid “om pedagogisch-didactische uitgangspunten te realiseren” (Van Esch e.a., l.c.). Men denke vooral aan de zogeheten Vrije Scholen en aan andere zogenaamde ‘traditionele’ vernieuwingsscholen; in dit geval omvat de vrijheid van inrichting dus meer dan die van richting. Dat de vrijheid van inrichting niet zonder meer een afgeleide is van de vrijheid van richting brengt vertegenwoordigers van koepelorganisaties van zowel bijzonder als openbaar onderwijs in het algemeen tot de mening dat de vrijheid van inrichting voor openbaar en bijzonder onderwijs van gelijke omvang is (Van Esch, e.a., 1992).

Die vrijheid werd door veel scholen echter onvoldoende benut. Dat bleef blijkens onderzoek ook het geval, nadat het bijzonder onderwijs naar aanleiding van de discussienota “Bouwen aan de relatief autonome school” (N.K.S.R., 1979), in de wandeling met het acroniem BARAS-nota aangeduid, de keuze voor een relatief autonome school had bepleit.

Die nota onderscheidde, mede onder invloed van de dissertatie van Marx, een drietal schooltypen, namelijk de school waar de autonome docent de overheersende factor is, de school die hiërarchisch bestuurd en beheerd wordt en de school die het accent legt op samenwerking van de geledingen. Afgezien van de vraag of de driedeling voldoende onderscheidend is, waar het om ging was de keuze van het derde type, *de relatief autonome school* genoemd.

In een volgende nota van de N.K.S.R.-

werkgroep 2000 (N.K.S.R., 1989), als reactie op de ministeriële nota “De school op weg naar 2000” (Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1988), werd een pleidooi gehouden om verder te bouwen aan de relatief autonome school. Benadrukt werd nog eens dat de autonomie relatief is, want “begrensd door regelgeving en facilitering van de kant van de overheid” (N.K.S.R., 1989). Het begrip ‘relatief’ houdt in dat de handelingsvrijheid van de school slechts betrekkelijk is door gebondenheid aan de randvoorwaarden van de overheid, die ook bij FBS- en lump sum-financiering het recht behoudt en opeist op controle en sancties achteraf en op het stellen van beroepsvereisten aan docenten vooraf, althans tot op heden.

Dat stellen van beroepsvereisten, in de beleidsnota van de toenmalige staatssecretaris Wallage “Beroepsvereisten voor leraren” (1990) nader omschreven, behelst een operationalisatie van het begrip ‘bekwaamheid’, vermeld in het genoemde lid 2 van art. 23 van de Grondwet als een beperking van de onderwijsvrijheid: “behoudens...het onderzoek naar de bekwaamheid...van hen die onderwijs geven, een en ander bij de wet te regelen”.

De Kamer heeft deze nota niet willen behandelen in afwachting van het rapport van de Commissie Toekomst Leraarschap - ook wel commissie-Van Es genoemd.

In dit rapport “Een beroep met perspectief” (Commissie toekomst Leraarschap, 1993) worden die beroepsvereisten afgewezen. “Op schoolniveau moet worden vastgesteld aan welke beroepseisen leraren moeten voldoen”, zo luidt het daar (l.c., p. 87). Dat hangt samen met een opvatting over autonomie van scholen waarin het begrip ‘relatief’ nog verder naar de achtergrond schuift en de overheid ‘een nieuwe rol’ krijgt toegewezen die praktisch alleen neerkomt op bekostiging en op controle achteraf.

De beroepseisen die de school volgens de commissie stelt zijn overigens vooral functie-eisen, afgesproken tussen werkgevers (= schoolbesturen), werknemers en overheid in een landelijk raamwerk en in een overeenkomst op regionaal niveau vastgesteld tussen werknemers- en werkgeversvertegenwoordigers.

Door de taken in het primaire proces van onderwijsgeven slechts als een functie te be-

schouwen biedt de commissie m.i. onvoldoende garantie dat aan de grondwettelijke eis van bekwaamheid wordt voldaan. Niet in te zien valt hoe een functie aan de veelzijdige eis van bekwaamheid van de leraar in een 'extended professionalism' - op dit begrip wordt teruggekomen - tegemoetkomt. Bovendien is volgens art. 23, lid 2 van de Grondwet, zoals wij eerder zagen, niet de school zelfstandig noch sociale partners in landelijke afspraken of regionale overeenkomsten (convenanten), maar de overheid, d.i. regering en parlement, die via de wet het onderzoek naar de bekwaamheid van hen die onderwijs geven regelt. Convenanten kunnen de dialoog tussen de werkgevers, regering en parlement, en hun besluitvorming niet vervangen.

Volgens de Grondwet moeten de onderwijsbekwaamheden, dus moeten de beroepsvereisten 'bij de wet' geregeld worden. Ook de Staatssecretaris wil dat de beroepsvereisten 'in regelgeving vastgelegd worden'. De term regelgeving lijkt explicieter te willen aangeven dat met 'wet' ook een wet in materiële zin, als bijv. een a.m.v.b. kan worden aangeduid (Mentink & Akkermans, 1986), maar via de voorhang-procedure heeft ook de Kamer daar invloed op, indien zij dat wil. (Drop, 1985).

Niet onbelangrijk is hoe beroepsvereisten gedefinieerd zijn. In "Beroepsvereisten voor Leraren" (Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1990) worden zij aldus omschreven: "Kwaliteiten op het gebied van kennis, inzicht en vaardigheden waarover leraren bij de aanvang van de beroepsuitoefening dienen te beschikken". Het zijn dus 'entree-eisen', d.w.z. dat zij een beperkter omvang hebben dan bedoeld in de Grondwet, die de bekwaamheid van hen die onderwijs geven niet beperkt tot hun startcompetentie.

De beleidsnotitie onderscheidt twee hoofd-categorieën van beroepsvereisten: 'kwaliteiten betreffende de vakinhoud en betreffende de onderwijskunde'. Aan beide zal in het vervolg gerefereerd worden. Het is echter van belang vast te stellen wat blijkens de beleidsnotitie onderwijnskundige vereisten valt, namelijk 'o.a. leerlingbegeleiding, onderwijsleerprocessen, relatie onderwijs-samenleving, functioneren binnen het schoolteam en vak(gerichte) didactiek'. Met nadruk zij hier vermeld dat blijkbaar ook de macroproblematiek 'onderwijs-

samenleving' en de mesoproblematiek 'functioneren binnen het schoolteam' daartoe wordt gerekend. Voor leraren in de autonome school is dat van groot belang, zoals nog zal blijken.

Van ministeriële zijde was al vóór het verschijnen van de discussienota "De school op weg naar 2000" (Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1988) een grotere autonomie bepleit voor instellingen van hoger onderwijs in de zogenaamde HOAK-nota (Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1985).

Daarin werden autonomie en kwaliteit van onderwijs in verband met elkaar gezien, niet in die zin dat daartussen een causaal verband werd verondersteld, maar omdat de veronderstelling gewettigd werd geacht dat de grotere mogelijkheid om zelf meer vorm en inhoud te geven aan het programma, met name door het ontwikkelen van nieuwe studierichtingen, de kwaliteit van onderwijs zou kunnen verhogen: een conditioneel verband derhalve. Kwaliteit van onderwijs zou namelijk gebaat zijn bij een combinatie van maatregelen: vergroting van de autonomie van onderwijsinstellingen, globalisering van de overheidsregelingen, deregulering dus, en kwaliteitsbewaking achteraf. De autonomie zou vooral kunnen worden vergroot door lump sum-financiering. De kwaliteitsbewaking zou in handen moeten komen van inmiddels alom functionerende visitatiecommissies. Bij constatering van een voortdurend tekortschieten zou de overheid sancties kunnen opleggen met als uiterste sanctie beëindiging van de bekostiging.

Hier wordt geraakt aan het dilemma dat een grotere autonomie, in de zin van een betere benutting van de vrijheid van inrichting, in een spanningsverhouding kan verkeren met hogere kwaliteitseisen of eisen van deugdelijkheid. Dat stelt dus het *probleem* of kwaliteitsverhoging wel mogelijk is bij een deregulerend en autonomiserend overheidsbeleid, een probleem, voor wat de kwaliteit van de leraar betreft, dat in deze bijdrage nader zal worden geanalyseerd.

2 Deregulering en autonomie

Autonomisering houdt in het vergroten van de beleidsruimte en van het beleidsvoerend vermogen van scholen.

Door globalisering van regelgeving of deregulering krijgen scholen een grotere *beleidsruimte*. Dat wil volgens Marx (1990) zeggen "dat scholen keuzemogelijkheden hebben, waardoor zij een eigen beleid kunnen voeren, passend bij hun voorkeuren, hun vermogens en diverse situatieve gegevenheden". Het gaat hier niet alleen om een andere beheersmatige aanpak, mogelijk gemaakt door lump sum- en FBS-financiering. Het betreft ook het terrein van de vormgeving en inrichting van het onderwijs (de onderwijskundige aspecten). Het innovatieve karakter van de autonomisering hangt echter vooral samen met een opheffing van de strikte scheiding tussen beheersmatige en onderwijskundige taken, "resultierend", aldus Giesbers, Schuit en Silverentand (1987) "in een door schoolleiding en docenten gezamenlijk te dragen verantwoordelijkheid voor het professionele en bureaucratische domein". Daar wordt verderop op teruggekomen.

Wat het *beleidsvoerend vermogen* van de school aangaat, d.i. volgens Marx (1987) de mate waarin scholen in staat zijn een eigen beleid te voeren, maken Giesbers en Marx (1986) gebruik van het begrippenpaar: objectief aanwezig autonomie en feitelijk gebruikte autonomie. De aanwezige beleidsruimte wordt door scholen niet steeds effectief benut. Ook als scholen zich daarvan bewust zijn laten zij het soms toch na, omdat het veel energie kost, terwijl de mogelijke verbeteringen van het onderwijs tamelijk gering lijken. Mogelijk spelen hierbij de horror novi en het ontbreken van een zekere gewenning om met de nieuwe mogelijkheden om te gaan een rol en wat de leraren betreft zeker ook de vrees om hun individuele autonome positie te verliezen. De commissie Van Es noemt dit een van de schijnzekerheden die leraren, vindt zij wat gemakkelijk, zullen moeten loslaten.

Daarbij speelt een ander begrippenpaar eveneens een rol, namelijk externe en interne autonomie. Externe autonomisering bevordert vooreerst de externe autonomie, dat is de mate waarin het bestuur van de school en bij mandaat ook de schoolleiding een eigen beleid kun-

nen voeren op basis van overheidsregelingen. Interne autonomie geeft de mate aan waarin de leiding van de school aan middenkader en leraren toestaat eigen beslissingen te nemen in het kader van externe regelgeving en externe autonomie (Giesbers & Marx, 1986).

Reële autonomie veronderstelt niet alleen feitelijke autonomie en niet slechts externe en interne autonomie. Reële autonomie veronderstelt ook een feitelijk beleidsvoerend vermogen van de school als geheel en coördinatie tussen de taken van het bestuur, van de schoolleiding, waaraan taken door het bestuur gemandateerd zijn, en van het docententeam, dat daarin niet te autonoom moet functioneren.

Wat het schoolbestuur betreft somt Leune (1987) zestien bevoegdheden en daaraan verbonden taken op. Detering en Kalkman (1988) noemen zelfs 62 taken in achttien verschillende beleidsdomeinen. Deze taken hebben "behalve met de oprichting van de school vooral te maken...met de inrichting en instandhouding binnen het kader van door de overheid gestelde regels en de statuten van de scholen". (Knoers, 1992).

De coördinatie van de taken van bestuur en schoolleiding ontstaat door geregeld overleg en doordat het bestuur een deel van zijn taken aan de schoolleiding kan mandateren. "De schoolleiding is daardoor in de gelegenheid de condities te scheppen waardoor het team van docenten kan functioneren op een wijze die hun kwaliteit tot haar recht doet komen en bevordert. Een goed schoolmanagement is daarvoor een voorwaarde" (Knoers, 1992).

3 Verschillende modellen van autonomie, in het voetspoor van Marx

Om te kunnen nagaan wat het voorgaande voor leraren betekent heeft het zin eerst stil te staan bij de drie modellen van autonomie die Marx onderscheidt en waarbinnen de taken van docenten, gerelateerd aan die van schoolleiding en schoolmanagement verschillen.

Marx (1990) maakt onderscheid tussen drie gradaties van autonomie, die hij aanduidt als modellen - die dus nog empirische toetsing behoeven - en waarin een bepaald profiel van be-

leidsruimte steeds samengaat met een karakteristiek beleidsvoerend vermogen, maar ook met een bepaalde schoolorganisatie. Binnen die modellen bestaat ook een eigen professionele cultuur die met name voor de leraar belangrijke consequenties heeft.

Van een *beheersmatige autonomie* is sprake, wanneer binnen een segmentale schoolorganisatie (Marx, 1975) een grotere beleidsruimte dan binnen het meer door de overheid gereguleerd onderwijs ontstaat door invoering van het formatiebudget-systeem. Daardoor is de schoolleiding in staat meer functiedifferentiatie in leeraarstaken te bevorderen ten gevolge van de iets vrijere bestedingsmogelijkheden van het toegekende budget. Het beleidsvoerend vermogen is daardoor wel verhoogd, maar nog in hoge mate beheersgericht. Dat betekent ook dat de vak-professioneel-individualistische cultuur van de docenten blijft bestaan. Docenten behouden hierin dus een grote individuele autonomie, al wordt de daaruit voortvloeiende vakprofessionele gedragsoriëntatie ingeperkt door het functioneren binnen vaksecties, die grotere verantwoordelijkheden van zelfbeheer, taakstellend budgetteren en contractmanagement zullen krijgen bij de nieuwe bekostigingssystemen zoals FBS (Hylkema, 1990).

Tussen haakjes dient opgemerkt dat de strikte individuele autonomie, het zogenaamde isolement waarin de docent volgens de commissie-Van Es zou verkeren, thans nauwelijks meer bestaat. Scholen zijn al lang op weg naar een groter wordende relatieve autonomie.

De volgende gradatie van autonomie, het *operationele model*, wordt mogelijk gemaakt door de verdergaande beheersmatige deregulering van het lump sum-systeem. Lump sum-bekostiging houdt in "dat aan scholen vooraf een budget voor personele uitgaven ter beschikking wordt gesteld, per school berekend aan de hand van een aantal objectieve criteria (met name leerlingaantallen, gemiddelde kosten per arbeidsplaats, enz.)" (De school op weg naar 2000, Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1988), maar uiteraard met inachtneming van de algemene arbeidsvoorwaardelijke regels. "Essentieel daarbij is dat de scholen de mogelijkheid krijgen zelf hun formatie vast te stellen" (l.c. p. 15), teneinde de efficiency en de kwaliteit van het onderwijs te verhogen.

De Commissie Hirsch Ballin (Verantwoordelijkheid voor onderwijs, 1989) die gevraagd werd advies aan de minister uit te brengen over de zojuist genoemde nota is onder voorwaarden van met name een adequate nullast en toereikende dekking bij risico akkoord gegaan met de lump sum-bekostiging.

De zo bekostigde operationeel autonome school kent volgens Marx (1990) een coöperatief gereguleerde organisatie, een collegiaal gekleurde professionele cultuur en een integreerend beleidsvoerend vermogen. Later wordt daarop teruggekomen.

Nu wordt eerst kort stilgestaan bij het derde door Marx genoemde zogenaamd *strategisch autonomiemodel*. Zowel de operationele als de strategische autonomie beperkt overigens de individuele autonomie van de leraar in de klas en vergroot anderzijds zijn straks nog te bespreken 'extended professionalism' in de zin van Hoyle (1975).

De strategische autonomie voltrekt zich in een lerende organisatie, die wordt gezien als een informatie vergarend en verwerkend systeem (Marx, 1990). De strategisch autonome school is gekenmerkt door een zo grote beleidsruimte dat betrokkenen hun beleid overwegend zelf bepalen, dat zij grote openbaarheid betrachten omtrent de beleidsvoering van de school en over de daarmee bereikte resultaten en over de eigen kwaliteitszorg (zelfevaluatie). Men kan dus spreken van een groot innovatief beleidsvoerend vermogen en een open pluri-forme cultuur.

Er bestaan in dit model weliswaar vaksecties, maar die zijn weinig dominant. "De samenwerkingsvormen van docenten in de schoolorganisatie zijn primair gegroepeerd rondom leerlingen" (Marx, 1990). Aan zowel docenten als aan leerlingen in deze 'bedrijvige school' worden zware eisen gesteld aan motivatie en engagement. Deze door Marx ideaal geachte strategisch autonome school, die ook de commissie-Van Es voor ogen lijkt te hebben gestaan, blijkt zelfs door grote, duizenden studenten omvattende instellingen als universiteiten en hogescholen nauwelijks te realiseren en is voor scholen in basis- en voortgezet onderwijs te mooi om waar te zijn. Scholen zijn voornamelijk te zeer aangewezen op ondersteuning van onderwijsorganisaties en verzorgingsinstellingen om zulk een beleid te voeren. Men

ziet bij de globalisering van de regelgeving scholen zelfs in moeilijkheden geraken bij het bepalen van eigen beleidsruimte en benutting van het eigen beleidsvoerende vermogen en hun toevlucht zoeken bij grote centrale diensten of organisaties zoals O.M.O., die voor scholen gezamenlijk beheer voeren en beleidsadviezen aan hen verstrekken.

Te mooi om waar te zijn is ook de autonome school als "een moderne professionele arbeidsorganisatie" van de commissie-Van Es, die gemodelleerd lijkt te zijn naar instellingen van h.b.o. en w.o. en die dan ook als voorwaarde heeft de door de commissie-Van Es evenals door de overheid aangeprezen schaalvergroting.

4 De professionaliteit van de verschillende functionarissen en in het bijzonder van de leraar in de operationeel autonome school

Marx is van mening dat een operationele beleidsruimte en een integrerend beleidsvoerend vermogen alleen te realiseren lijken bij lump sum-bekostiging, zoals in het m.b.o.

Ook in het FBS is echter operationele autonomie realiseerbaar.

Het verschil tussen FBS en lump sum zit vooral daarin dat in het FBS aan de school slechts de *volumecomponent* van het personeel wordt toegekend, dus: formatie, garantie, vervanging, etc. in de vorm van rekeneenheden. De *prijsc*omponent van het personeel blijft op declaratiebasis vergoed.

Ook FBS maakt meer autonomie in het personeelsbeleid mogelijk door grotere ruimte voor functiedifferentiatie, poolen, overhevelen, verzilveren.

Aangezien basisscholen in het algemeen relatief klein zijn en de voordelen van FBS vooral bij een grotere schaal van scholen wordt genoten, terwijl ook het groepslerarensysteem van het basisonderwijs functieverdeling en functiedifferentiatie minder gemakkelijk maakt dan het vaklerarensysteem in het voortgezet onderwijs, zal het hierna volgende grotendeels betrekking hebben op het voortgezet onderwijs.

Dat is één reden waarom niet wordt meegegaan met de gedachte van de commissie-Van Es dat leraren bovenbouw basisonderwijs ook wel onderwijs kunnen geven in de basisvorming. Op een andere reden wordt in de slotparagraaf teruggekomen.

Van belang in een operationeel autonome school, die verre de voorkeur verdient, is het integrerend beleidsvoerende vermogen. Omdat externe regels met hun coördinerende werking ten dele vervallen is een sterkere interne regelgeving noodzakelijk om coördinatie tot stand te brengen.

Bij mandatering door het bestuur zou een top down-model van schoolleiding naar en over onderwijzend en overig personeel kunnen ontstaan. Dat zou het beleidsvoerende vermogen weinig operationeel maken, aangezien het niet uitgesloten is dat het personeel dan meer als weerstand dan als mede-opwekker van energie gaat werken. Integrerend beleidsvoerende vermogen ontstaat alleen bij een coördinatie binnen een coöperatief gereguleerde organisatie (Marx, 1990), waarin de professies van vakinhoudelijke en onderwijskundige aard en van management in onderlinge harmonie samenwerken. (Bedacht dient daarbij wel te worden dat in scholen in tegenstelling tot wat in lerarenopleidingen het geval is de vakinhoudelijke en onderwijskundige professe behoren samen te vallen in een persoon. In het leren integreren van die aspecten van de lerarenprofesse hebben opleidingen een duidelijke taak). Indien die harmonische samenwerking gelukt, doorbreekt dat de individuele autonomie van de leraar en is ook voldaan aan het vereiste van een collegiale cultuur, waarin functiedifferentiatie niet ten koste gaat van onderlinge collegialiteit.

Volgens onderzoek van Slegers, Bergen en Giesbers (1992) zijn scholen met een beperkt collegiaal georiënteerd beleidsvoerende vermogen, die het meest met het hier beschreven operationele model overeenkomen, scholen die in redelijke mate onderwijskundig beleid voeren, vooral ten aanzien van leerlingbegeleiding, en die hun beleidsruimte het best benutten. (Men zie ook Slegers (1991) in wiens onderzoek o.m. een zekere empirische toetsing van het werk van Marx is te vinden).

De taken van het management zijn velerlei. Te denken valt onder meer aan: algemene lei-

ding, afstemming van het overleg op schoolniveau, personeelsbeleid, externe contacten, onderwijskundige vormgeving, roosterzaken, leerlingzorgsysteem, toezicht op de beleidsuitvoering en conditionele beheersaspecten zoals zorg voor rechtsposities, voor financiën, voor gebouwen, voor onderhoud en schoonmaak. Verder dient er aandacht te zijn voor marketing (p.r.), contacten met MR en ouderraad, voor buitenschoolse activiteiten, etc. De totale directie onder leiding van één of meer directeuren, waaraan een aantal adjuncten is toegevoegd, is verantwoordelijk voor deze taken. Zij wordt daarin bijgestaan door het middenmanagement dat eveneens coördinerende taken heeft. Smets (1986) rekent tot het middenmanagement o.m. afdelingsleiders, brugklascoördinatoren, leerjaarvoorzitters, stafcoördinatoren, projectleiders, voorzitters van commissies, zoals die van onderwijs, sectievoorzitters. Hij onderscheidt hen van staffunctionarissen in het middenkader, die wel gespecialiseerde taken hebben, maar geen leiding c.q. opdrachten geven. Het betreft hier functionarissen als leerlingbegeleider, decaan, remedial teacher, biblio/videotheekhouder. Hylkema (1990) rekent op die grond de vaksectievoorzitters niet tot het middenmanagement. Zij hebben volgens zijn onderzoek geen "leidinggevende en coördinerende taken".

Hoewel het ministeriële voorstel Hoofdlijnen formatiebudgetsysteem (1989) de functie van de schoolleiding daarin cruciaal acht, wordt de realisatie van een "aanvaardbare taakverdeling en taakbelasting en van gemotiveerde, met elkaar in teamverband samenwerkende leraren" (p. 42) noodzakelijk gevonden.

Integrerend beleidsvoerend vermogen van scholen wordt werkelijk benut, wanneer de taken aanvaardbaar worden verdeeld, zodat de taakbelasting evenredig drukt op de schouders van alle functionarissen binnen de school en zodat een team ontstaat dat samenwerkt om het onderwijs volgens een eigen profiel te optimaliseren.

Meer dan in een segmentale schoolorganisatie met een beheersmatige beleidsvoering wordt in het operationele model een groot aantal bestuurstaken aan de directie gemandateerd. De directie voert het beleid op basis van een door het bestuur gehonoreerd beleidsplan. Tot die beleidsvoering behoren: beleidsvoorberei-

ding, beleidsbepaling en beleidsuitvoering. De ook tot de beleidsvoering te rekenen beleids-evaluatie wordt verricht door het bestuur onder meer op basis van gegevens die door het management worden aangereikt.

De verantwoordelijkheid van de professionals in de schoolleiding is een gezamenlijke verantwoordelijkheid van het totale management en wordt derhalve collegiaal en in overeenstemming met ieders kwalificaties gedragen. Beleidsinitiatieven moeten in het collegiale overlegsysteem van het operationele model van onderop gesteund worden. "Het systeem moet uiteindelijk beleidsvoorstellen genereren die aan het bevoegd gezag ter goedkeuring kunnen worden voorgelegd" (Fonderie & Marx, 1986).

Ook de leraren functioneren in een operationeel autonome school meer dan in een segmentale organisatie in een schoolteam in samenwerking met schoolleiding, middenmanagement en overig middenkader.

In het schooleffectiviteitsonderzoek worden als gunstige organisatorische condities o.a. gevonden: onderwijskundig leiderschap, gecombineerd met een gemeenschappelijke prestatiegerichtheid van leiding in consensus met bekwame docenten (Scheerens, 1989).

Voor de docenten betekent dat functioneren in een schoolteam, als hun school nog een ouderwetse school was, een grote omschakeling, want niet alleen verliezen zij een deel van hun individuele autonomie, maar zij moeten in een uitgebreider veld leren opereren samen met anderen. "Er vindt een verschuiving plaats van hun microniveau naar het mesoniveau van de school" (Giesbers & Marx, 1986), maar dat maakt leraren niet minder belangrijk. Scheerens (1989, p. 153) stelt het zo: "een zekere aantasting van de professionele autonomie behoeft de erkenning van de professionele status van het leraarsberoep niet aan te tasten." Die verschuiving naar het mesoniveau maakt het functioneren van de leraar meer collegiaal en derhalve meer overeenkomstig het werk van echte professionals (Knoers, 1992).

Maar bovendien wordt hun professionaliteit uitgebreid in de zin van Hoyle (1975), die een onderscheid maakt tussen 'restricted' en 'extended professionalism'. De beperkte professionaliteit is gekenmerkt door de karakteristieken van de individueel autonome leraar, die zoals

Lagerweij (1991) het eens ludiek geformuleerd heeft "Koning, keizer, admiraal in eigen klaslokaal" is, een lokaal dat de publieksuitgave van de commissie-Van Es "Het gedroomde koninkrijk" (Langelaan, 1993) noemt.

Volgens Hoyle (1975) heeft de uitgebreide vorm van professionaliteit, in de bewerking die Giesbers en Bergen (1992) van zijn opvatting geven de volgende kenmerken: Deze leraar

- acht gezamenlijk(e) beleid en besluitvorming op vakinhoudelijk en vakoverstijgend niveau essentieel voor goed onderwijs,
- benadrukt professionele samenwerking,
- heeft een grote betrokkenheid bij vakoverstijgende activiteiten,
- ziet theorie en resultaten van onderzoek als een waardevolle aanvulling van eigen ervaring,
- plaatst de microsituatie van zijn klas in de bredere meso- en macrocontext van school en maatschappij,
- vergelijkt de eigen didactische aanpak met die van collega's of wat uit onderwijsexperimenten naar voren komt,
- houdt de professionele literatuur bij,
- participeert aan nascholing ook wanneer die een theoretisch aspect van het docent-zijn betreft,
- beschouwt het geven van onderwijs als een rationele kunde."

Het is uiteraard niet zo dat de uitgebreide vorm van professionaliteit die van de beperkte vorm geheel kan vervangen. De beide vormen worden door Giesbers en Bergen complementair genoemd, niet geheel terecht trouwens, omdat sommige kenmerken van beide elkaar wederzijds uitsluiten. Men kan om een voorbeeld te noemen niet tegelijkertijd 'weinig interesse in en kennis hebben van de professionele literatuur' (beperkte professionaliteit) en 'de professionele literatuur bijhouden' (uitgebreide professionaliteit). Het een is niet het complement van het ander. Uiteraard zijn de ook binnen de beperkte professionaliteit aanwezige goede vakkennis, sterke gerichtheid op de klas, eigen ervaring en didactische aanpak voor elke leraar van betekenis. In een operationeel autonome school zijn deze echter niet de enige belangrijke kenmerken en moeten met name eigen ervaring en didactische aanpak gerespecteerd worden en in overeenstemming ge-

bracht met die van het team en met die in onderzoek effectief zijn gebleken. Dat de leraar daarbij slechts aan kwaliteit kan winnen is het onderwerp van het volgende deel van dit artikel.

5 Een beargumenteerde veronderstelling

Verscheidene onderwijskundigen (Giesbers & Marx, 1986; Lagerweij, 1988; Hoeben, 1993), maar ook de commissie-Van Es, zijn van oordeel dat de leraar zijn huidige individuele autonomie moet opgeven door te gaan functioneren in teamverband. In dit verband is wel aangedrongen op het ontwikkelen van "collegiale professionaliteit" (Knoers, 1992).

De veronderstelling achter dit oordeel is dat het functioneren binnen een autonome school de kwaliteit van de leraar kan verhogen. Hier wordt in verband daarmee een wat ander accent gelegd dan de commissie-Van Es doet. De commissie stelt: de professionalisering moet vorm krijgen in de ontwikkeling van de school als moderne professionele arbeidsorganisatie in plaats van een zelfstandige ontwikkeling van de professionaliteit van het individu. Dus kort geformuleerd: voor een meer professionele leraar is een autonome school nodig.

De hier geponeerde stelling is: er komt door een verandering in de relatie overheid-onderwijsveld een autonome school. Dat moet gevolgen hebben voor de professionaliteit van de leraar. Maar de veronderstelling houdt, zoals gezegd ook in, dat de kwaliteit van de leraar kan worden verhoogd. Empirische gegevens daarvoor ontbreken uiteraard nog. Daarom wordt volstaan met een argumentatie, een soort theoretische onderbouwing met een wat zware term.

De argumentatie met betrekking tot deze veronderstelling gaat uit van de doelstellingen van de school in het algemeen en van de autonome school in het bijzonder. De school is een cliëntgecentreerd systeem waarin aan de leerling als cliënt diensten van onderwijs en opvoeding c.q. vorming worden aangeboden. Dat is alleen op samenhangende wijze mogelijk wanneer de school als geheel, dus schoolleiding en overig management en het gehele team van docenten met op elkaar afgestemde, collegiale, de leerling begeleidende taken optimaal functio-

neert. Dat is zoals wij zagen ook in overeenstemming met schooleffectiviteitsonderzoek.

Wanneer de doelstellingen en taken van de leraren in de verschillende klassen of groepen en in de verschillende vakken strijdig zijn of slecht op elkaar afgestemd, zijn de leerlingen met hun diensten niet werkelijk gediend, omdat zij dan of in verwarring geraken of op eigen integratie van het pluriforme aanbod zijn aangewezen op een leeftijd waarop zij daartoe of nauwelijks of althans niet ten volle in staat zijn.

De leerling wint dus bij een samenhangende, cliëntgecentreerde aanpak, en daar gaat het in de eerste plaats om. Maar ook de leraar vaart er wel bij door uitbreiding van zijn professionaliteit in de zin van Hoyle (1975) van de klas naar het terrein van de school, zodat bepaalde taken van de school niet langer het alleenrecht zijn van schoolleiding en middenkader.

Uiteraard worden specifieke taken en functies uitgeoefend door speciaal daarvoor opgeleide of bij- of nageschoolde personen: de primaire onderwijstaken door de leraren, de verscheidene specifieke leerlingbegeleidende taken door middenkaderfunctionarissen. Maar de verantwoordelijkheid voor wat in de school aan onderwijs en opvoeding c.q. leerlingbegeleiding wordt geboden is een gezamenlijke, collegiaal gedragen verantwoordelijkheid. Ook de leraren worden dus op meer kwaliteiten aangesproken dan uitsluitend hun onderwijzende taken. Het gaat echter niet alleen om meer kwaliteiten, maar in hun speciale functies ook om hogere kwaliteit.

Eerder werd met Giesbers en Bergen samengevat wat de uitgebreide vorm van professionaliteit volgens Hoyle (1975) inhoudt. Het gaat niet alleen om een gezamenlijk vaksectiebeleid, maar ook om vakoverstijgend beleid en om betrokkenheid bij vakoverstijgende activiteiten; bij wijze van voorbeeld: worden in de basisvorming de vakken biologie en natuur- en scheikunde gegeven of worden ze samengevoegd in een leergebied als 'natuur'. Het betreft ook een betrekken van theorie en onderzoeksresultaten, dus van gesystematiseerde en theoretisch onderbouwde praktijkkennis (Verloop, 1991) bij de eigen ervaring. Ook behoort daartoe het bijhouden van professionele literatuur, niet alleen in vakinhoudelijke, maar in ruimere zin en vooral het participeren aan pe-

riodieke nascholing. Wat dit laatste punt aangaat is opgemerkt door ARBO en ARVO en door vele onderwijskundigen, laatstelijk nog door Hoeben (1993), dat professionalisering van de leraar niet afhankelijk kan zijn van de initiële opleiding alleen. Dat standpunt werd overigens al in 1966 door de COL vertolkt. De initiële opleiding kan zich slechts richten op de startcompetentie, op de beroepsvereisten als entree-eisen dus. Periodieke en continue nascholing zal de professionaliteit in stand kunnen houden en verder kunnen uitbreiden. Natuurlijk kan van de autonome school gevraagd worden zorg te dragen dat die nascholing voor al haar functionarissen periodiek plaatsvindt. Maar ook de autonome school kan overvraagd worden. Zo zal zij volgens de toenmalige Staatssecretaris ook zorg moeten dragen voor de bekostiging van de nascholing en voor de keuze uit het nascholingsaanbod. Of dat voor alle, ook kleinere scholen zulk een gelukkige gedachte is kan worden betwijfeld. Van Tulder (1992) plaatst daar op grond van haar onderzoek, althans voor basisscholen, vraagtekens bij. Grotere scholen voor voortgezet onderwijs zullen daar op den duur wellicht goede vruchten van kunnen plukken. De commissie-Van Es in haar optie voor een minder relatieve autonomie gaat ervan uit dat scholen nascholing kunnen kopen bij wie zij willen. Zij constateert dat er een gebrek is aan 'nascholingscultuur' binnen het onderwijs. Zij pleit in zekere zin voor verplichte nascholing, althans voor een regeling dat scholen afspraken maken met docenten om zich geregeld te laten nascholen. In 1971 (Knoers, 1971) was dit nog niet te bepleiten zonder dat het hele onderwijsveld zich daartegen keerde. Nu vindt deze gedachte bijval, maar de Staatssecretaris heeft volgens Trouw van 31 maart 1993 gezegd dat het niet zo gloednieuw is "wat" in het rapport staat en "hoe" het er staat, maar dat vaak het "wanneer" doorslaggevend is. Een schouderklopje dus voor de goede "timing" van de commissie.

De autonome school heeft niet alleen een functie in de nascholing, maar ook in de initiële opleiding, namelijk als leerplaats voor de stagiair-aanstaande leraar. De autonomie van de school mag niet zover gaan, dat zij de aanstaande docent in die stage de indruk geeft het enige en laatste antwoord te hebben op situaties en problemen die zich in het onderwijs voor-

doen. Dat vereist dat docenten-opleiders in de scholen, geaccrediteerd door schoolleiding en schoolteam, een open, onderzoekende houding aannemen en aankweken in plaats van op quasi-vanzelfsprekende, routineuze wijze alle problematiek schijnbaar op te lossen. Weliswaar dragen deze docenten de verantwoordelijkheid voor de stage en in het bijzonder voor de bereflecteerde effecten daarvan niet alleen, doch samen met docenten van de lerarenopleiding. Maar juist om met hen in een dialoog en in goede samenwerking te kunnen functioneren behoren de docenten van hoog niveau te zijn. Dat het senior-leraren zijn, zoals de commissie-Van Es voorstelt, is onvoldoende. Het moeten expert-docenten zijn "nageschoold aan de universiteiten en daarmee gelieerde of te liëren lerarenopleidingen om zowel vakwetenschappelijk als onderwijskundig op de hoogte te kunnen blijven van de ontwikkelingen" (Knoers, 1992). De hoge kwaliteit van die docenten zal juist in een collegiaal opererend team een uitstraling kunnen hebben naar de overige leraren van de scholen. De grondwettelijke deugdelijkheidseis van de bekwaamheid of kwaliteit "van hen die onderwijs geven" overstijgt in dit geval dus de spanning tussen autonomie en deugdelijkheid.

Het in paragraaf 1 gestelde probleem of kwaliteitsverhoging van het functioneren van de leraar mogelijk is bij een deregulerend en autonomiserend onderwijsbeleid is in het voorgaande onder voorwaarden positief beantwoord. Die voorwaarden worden in de slotparagraaf nog wat aangescherpt.

6 Een waarschuwing tot besluit of de toekomst van het leraarschap

Lortie (1975) is van mening dat de leraar een 'schoolteacher' dient te zijn. In het voorgaande werd onderbouwd dat dit niet slechts geldt voor de groepsleraar in het primair onderwijs, maar eveneens voor de zogenaamde vakleraar in het voortgezet onderwijs.

Dat betekent dat hij zich niet alleen percipieert als een professional in de beperkte zin, die wel zijn vak(ken) goed kent en weet hoe in de onderwijsleersituatie met leerlingen te inter-

acteren. Dat betekent dat hij tevens als professional in de zeer uitgebreide zin van Hoyle (1975) als collega binnen het schoolteam en in goede samenwerking met de schoolleiding en overig management aan de doelstellingen van de autonome school mede vorm weet te geven. Die doelstellingen zijn in het primair onderwijs en in het m.b.o. vastgelegd in een schoolwerkplan en in het a.v.o. in een schoolbeleidsplan of in een schoolwerkplan.

Als hier een waarschuwing tot besluit wordt gegeven, dan betreft die een mogelijke misperceptie dat de 'restricted professionalism' voor de 'extended professionalism' zou kunnen worden ingewisseld. Giesbers en Bergen (1992) wijzen ook op die misvatting en noemen de beiden vormen, zoals ik reeds opmerkte, complementair. Hier wordt het wat anders geformuleerd, omdat bijvoorbeeld een beperkte betrokkenheid op lesgevende activiteiten in de klas zich moeilijk verstaat met een grote betrokkenheid bij vakoverstijgende activiteiten. Daarom wordt hier betoogd dat de uitgebreide professionaliteit een aantal aspecten van de beperkte professionaliteit uitzuivert. Zo zal de sterke gerichtheid op de microsituatie van de 'restricted professional' met uitsluiting van diens aandacht voor de meso- en macrosituatie, door de commissie-Van Es wat sterk aangezet zijn 'isolement' genoemd, moeten veranderen in een aandacht voor zowel de microsituatie als op zijn minst voor de mesosituatie. Klas en school beide moeten hem ter harte gaan. De aandacht voor de klas en de leerling in de klas moet geïncludeerd zijn in zijn aandacht voor de school en voor de leerling en diens beste plaats binnen de school.

Maar dat mag niet ten koste gaan van de professionaliteit voor het klassegebeuren. Dat mag niet ten koste gaan van de vakkennis en van de belangstelling van de leraar voor het vak of vakterreinen c.q. leergebieden die hij heeft te onderwijzen.

De 'extended professionalism' is een surplus, niet als een kwaliteit die door additie ontstaat, maar zoals gezegd door inclusie. M.i. heeft de commissie-Van Es daarvoor te weinig oog, zoals ik eerder opmerkte t.a.v. de volgens haar te verwisselen bekwaamheden voor het onderwijs in basisschool en basisvorming.

Het vakgebied behoudt zijn volledige betekenis in het interactieproces in de klas, maar in-

gebed in de doelstelling van de school, wat betekent dat dit vak gezien wordt als onderdeel van het schoolwerkplan binnen deze school. De autonomie van de school is daarin betrokken. Zo kan het vak geschiedenis of biologie in een school van gereformeerde of vrijgemaakt gereformeerde richting bij gelijk niveau van een iets andere inhoud zijn dan in een openbare of een katholieke school. De kosten van de verzuiling moeten tegen die mogelijke pluriformiteit en autonomie van de school worden afgewogen.

Maar met het belang van het vak in het onderwijs kan niet gemarchandeerd worden. Ook in een autonome school zal de leraar iemand zijn die een gedegen vakkennis heeft. Als dat zou worden losgelaten of als van secundair belang zou worden beschouwd, verliest het onderwijs een van zijn belangrijkste functies: het inleiden in de cultuur en het doen verwerven van de capaciteit om zich die cultuur eigen te maken. Dat die cultuur thans multi-culturele aspecten heeft is daarin verdisconteerd.

Maar van blijvend belang zijn eveneens de didactische kennis en vaardigheden van de leraar. Ook als niet in eerste instantie tot het leeraarschap opgeleide vakdeskundigen tot de scholen worden toegelaten, zal de overheid erop dienen toe te zien dat dit slechts kan geschieden, als zij aan de onderwijskundig-pedagogische beroepsvereisten voor het type school waarin zij gaan onderwijzen hebben voldaan. De overheid heeft ook ten dezen een grondwettelijke verantwoordelijkheid voor de deugdelijkheid van het onderwijs die zij niet aan scholen kan overlaten. In dit opzicht wordt hier fundamenteel van mening verschild met de commissie-Van Es. Ook Scheerens (1989) ziet als een taak van de overheid "het toetsen en zo nodig doen verbeteren van de opleidingen voor onderwijsgevenden en het geheel aan nascholingsactiviteiten van leerkrachten en schoolleiders" (l.c., p. 168).

'Schoolteacher' zijn wil niet zeggen dat men geen werkelijke 'teacher' meer is. "To teach" betekent volgens The Penguin English Dictionary onder meer "systematically impart knowledge or skill to".

En ondanks alle verschillende opvattingen over de betekenis van 'knowledge' onder sociologen (zie Zijdeveld, 1974) verschild geen van hen met Young (1971) van mening dat

"knowledge" "is socially organized". Je zou dus kunnen zeggen dat wat in onze moderne pluriforme maatschappij wordt beschouwd als van belang om te weten of te kunnen, dient te worden onderwezen.

De wettelijke bemoeienis van de overheid en de relatief autonome invulling door de school geven aan dat 'kennen en kunnen' inhoud in overeenstemming met het niveau van het onderwijstype waarin bepaalde leerlingen worden onderwezen.

Maar reeds Bruner (1966) stelde: "Knowing is a process, not a product". In modernere termen gaat het erom dat niet alleen de kwaliteit van de vakkennis en het bijhouden daarvan en van de onderwijskundig-didactische kennis en vaardigheden van de leraar en het onderhouden daarvan van belang is in de zin van verworven cognities en vaardigheden, maar ook de meta-cognitieve vaardigheden waardoor hij de leerling kan leren zijn eigen leerproces te reguleren en te sturen, dus hem kan leren leren. Met die kennis en vaardigheden mag niet gemarchandeerd worden, ook niet in de autonome school. Autonomie mag geen vrijbrief zijn voor kwaliteitsverlies, ook niet om in de concurrentiestrijd met andere scholen het hoofd boven water te houden. Zij kan een uitdaging zijn tot kwaliteitsverhoging. Van die uitdaging hangt "de toekomst van het leeraarschap" af.

Noot

- 1 Weliswaar gebruikt ook Langeveld reeds in Scholen maken mensen (1967) de term 'autonome school', maar hij noemt de school autonoom in zoverre dat de taak van de school "niet door de ouders als zodanig bepaald wordt en kan worden" (p. 13), omdat zij moet inleiden in een bepaalde cultuurgemeenschap, dus juist in omgekeerde zin als hier bedoeld.

Literatuur

- Akkermans, P. W. C. (1993). Juridische vragen rond het leerplan. In W. J. Nijhof, H. A. M. Franssen, W. Th. J. G. Hoeben, R. G. M. Wolbert (red.), *Handboek Curriculum. Modellen, theorieën, technologieën* (pp. 113-131). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Commissie Hirsch Ballin (1989). *Verantwoordelijkheid onderwijs*. Advies van de commissie voor de toetsing van wetgevingsprojecten over de ontwikkeling van de onderwijswetgeving in de jaren negentig. 's-Gravenhage: Ministerie van Justitie.
- Commissie Toekomst Leraarschap (1993). *Een beroep met perspectief. De toekomst van het leraarschap*. Leiden: DOP.
- Detering, P., & Kalkman, W. (1988). Besturen met beleid. In A. M. L. van Wieringen, S. Karsten, J. Ax (red.), *Gemeenten en onderwijs* (pp. 23-33). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Drop, H. (1985). *Algemene inleiding onderwijsrecht*. Zwolle: W. E. J. Tjeenk Willink.
- Drop, H. (1987). "Vrijheid van inrichting. Vogelvrij?" In Verslag van het Lustrumcongres Stichting Bijzondere Leerstoelen Onderwijsrecht, *Onderwijsrecht actueler dan ooit*. Deventer: Kluwer.
- Esch, W. van, Lamers, M., Vrieze, G. (1992). *Benutting van de vrijheid van inrichting door scholen*. Nijmegen, ITS.
- Fonderie, B., & Marx, E. C. H. (1986). Medezeggenschap en schoolleider. In A. M. L. van Wieringen (red.), *Management van onderwijsinstellingen* (pp. 93-127). Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Giesbers, J. H. G. I., & Marx, E. C. H. (1986). Autonomie versus centrale regelgeving: een verkenning. *Pedagogisch Tijdschrift*, 11, 305-313.
- Giesbers, J., Schuit, H., Silverentand, R. (1987). Beleidsvorming in relatief autonome schoolorganisaties. In Th. Bergen, J. Giesbers, C. Morsch (red.), *Professionalisering van onderwijsgeveden*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Giesbers, J., Bergen, Th. (1992). *Professionaliteit en professionalisering van leraren*. Culemborg: Educaboek.
- Hoeben, W. (1993). De kwaliteit van universitaire lerarenopleidingen en de professionalisering van het leraarsberoep. *Velon. Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 14(3), 10-17.
- Hoofdlijnen formatiebudgetsysteem* (1989). Tweede Kamer, vergaderjaar 1988-1989, 21 140, nr. 1, 's-Gravenhage: SDU.
- Hoyle, E. (1975). Leadership and decision-making in education. In M. Hughes (Ed.), *Administering education: interactionel challenge* (pp. 30-44). London: Athlone Press.
- Hylkema, W. F. S. (1990). *Docenten en hun vaksecties*. Academisch proefschrift, Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Knoers, A. M. P. (1971). *Opleiding van leraren voor de school van morgen*. Tilburg: Tilliburgis.
- Knoers, A. M. P. (1992). De leraar centraal. In H. J. M. Hoefnagel (red.), *Een goede raad, de leraar tussen onderwijs en arbeidsmarkt* (pp. 39-51). 's-Gravenhage: Onderwijsraad.
- Lagerweij, N. A. J. (1988). Autonomie en kwaliteitsverbetering. In C. J. J. Dietvorst, L. P. T. Raijmakers, J. E. Rink, H. J. van Schalkwijk, *Onderwijsbeleid: (contra-)productief*. Nijmegen: Dekker & Van de Vegt.
- Lagerweij, N. A. J. (1991). *Koning, keizer, admiraal in eigen klaslokaal*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Langelan, M. (1993). *Het gedroomde koninkrijk*. Publieksuitgave Rapport Commissie Toekomst Leraarschap: Een beroep met perspectief. Culemborg: Educatieve Partners.
- Langeveld, M. J. (1967). *Scholen maken mensen*. Purmerend: Muusses.
- Leune, J. M. G. (1970). Functies en dysfuncties van de autonome school. *Pedagogische Studiën*, 47, 308-314.
- Leune, J. M. G. (1987). Besluitvorming en machtsverhoudingen in het Nederlandse onderwijsbestel. In J. A. van Kemenade, N. A. J. Lagerweij, J. M. G. Leune, J. M. M. Ritzzen (red.), *Onderwijs: Bestel en beleid 2. Onderwijs en samenleving B* (pp. 113-131). Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher. A sociological study*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Marx, E. C. H. (1975). *De organisatie van scholengemeenschappen in onderwijskundige optiek*. Groningen: Tjeenk Willink.
- Marx, E. C. H. (1987). Vermogen van scholen tot het voeren van bestuurlijk beleid. In L. Genemans (red.), *Autonomie van scholen en deregulering* (pp. 7-26). Nijmegen: ITS.
- Marx, E. C. H. (1990). *Schoolontwikkelingen en milieugericht onderwijs*. Alphen aan den Rijn: Samson/H. D. Tjeenk Willink.
- Mentink, D., Akkermans, P. W. C. (1986). *Deugdelijk onderwijsbeleid*. 's-Gravenhage: SVO.

- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen (1985). *Hoger Onderwijs: autonomie en kwaliteit. Beleidsnota*. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen (1988). *De school op weg naar 2000. Een besturingsfilosofie voor de negentiger jaren*. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen (1990). *Beroepsvereisten voor leraren. Beleidsnota*. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen.
- N.K.S.R. (1979). *Bouwen aan de relatief autonome school. Discussienota*. 's-Gravenhage: N.K.S.R.
- N.K.S.R. (1989). *Verder bouwen aan de relatief autonome school*. Rapport van de NKS-erkgroep 2000. 's-Gravenhage: N.K.S.R.
- Scheerens, J. (1989). *Wat maakt scholen effectief?* 's-Gravenhage: SVO.
- Sleegers, P. J. C. (1991). *School en beleidsvoering*. Academisch proefschrift, Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Sleegers, P. J. C., Bergen, Th. C. M., & Giesbers, J. H. G. I. (1992). School en beleidsvoering. *Pedagogische Studiën*, 69, 177-199.
- Smets, P. (1986). Middenmanagement in het onderwijs. In A. M. L. van Wieringen (red.), *Management van onderwijsinstellingen* (pp. 176-190). Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Tulder, N. A. Th. M. van (1992). *Nascholing en onderwijsvernieuwing*. Academisch proefschrift, Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Verloop, N. (1991). *Praktijkkennis van docenten als deel van de onderwijskundige kennisbasis*. Inaugurale rede, Rijksuniversiteit Leiden.
- Young, M. (1971). *Knowledge and control*. London: Macmillan.
- Zijderveld, A. C. (1974). *De relativiteit van kennis en werkelijkheid. Inleiding tot de kennissociologie*. Meppel: Boom.

Auteur

A. M. P. Knoers (1922) was als hoogleraar onderwijskunde ten behoeve van de Universitaire Lerarenopleiding verbonden aan de Katholieke Universiteit Nijmegen (1965-1987) en was voorzitter van de Onderwijsraad (1986-1992).

Adres: Kameelstraat 19, 6531 RN Nijmegen

Abstract

The teacher in the autonomous school

A. M. P. Knoers. *Pedagogische Studiën*, 1994, 71, 187-199.

Since the second half of the eighties the policy of the government promotes the autonomy of the school. Although the term is of recent date, autonomy of the school originates from the right of freedom of education laid down in the Constitution of 1917.

This article discusses the central question whether the assumption is legitimate that enlargement of the autonomy of the school enhances the quality of education, and if so, the possible consequences for the quality of the teacher.

Because the concept of the autonomous school is not unambiguous, this article chooses Marx' model of operational autonomy. His model requires the extension of the professionalism of the teacher from the classroom to the school. This includes heavy requirements, because it demands not a shift in emphasis from classroom tasks to school tasks, but an undiminished professional competence as well as expertise in tasks that go beyond his discipline. A challenge for a future teaching profession!

Praktijktheorie en theorie over de ontwikkeling van betrokkenheid bij de natuur*

F. J. J. M. Janssen, A. J. Waarlo, A. H. Alblas en J. J. S. Broertjes

Samenvatting

Leraren hebben behoefte aan kennis over onderwijsleerprocessen waarmee natuur- en milieu-educatieve doelen gerealiseerd kunnen worden. Een professionele kennisbasis voor leraren zou zowel praktijktheorieën van ervaren leraren als relevante wetenschappelijke theorieën moeten bevatten. Beide typen kennis met betrekking tot ontwikkeling van betrokkenheid bij de natuur zijn onderzocht. Een methode is ontwikkeld om de praktijktheorieën van vijf ervaren leraren te (re)construeren en onder te brengen in een collectieve praktijktheorie. Daarnaast is de waarderingstheorie van Hermans op haar relevantie voor natuur- en milieueducatie (NME) onderzocht. Praktijktheorie en theorie blijken ons beide inzicht te verschaffen in betrokkenheidsontwikkeling en kunnen beide nuttige functies vervullen in (na)scholing. Een vergelijking van de waarderingstheorie en de praktijktheorie heeft geleid tot een voorlopige kennisbasis met betrekking tot betrokkenheidsontwikkeling binnen NME. Deze kennisbasis kan in (na)scholing worden gebruikt en verder worden ontwikkeld.

Inleiding

In het verleden is veel aandacht besteed aan doelgroepen, doelen en legitimering van NME. Leraren hebben voor het organiseren van effectieve NME echter behoefte aan meer kennis over NME-onderwijsleerprocessen (Eberg, Eijkelhof, Kortland & Stokking, 1991). Een professionele kennisbasis zou tenminste twee typen kennis moeten bevatten: theorieën en

praktijktheorieën van ervaren leraren (Verloop, 1992; Hoshmand & Polkinghorne, 1992). Theorieën worden hier beschouwd als producten van wetenschappelijk onderzoek. Een praktijktheorie is daarentegen het resultaat van een heuristisch proces waarbij de practicus, gebruikmakend van eigen ervaringen en (theoretische) kennis van anderen, een beeld construeert van zijn eigen praktijk (Wardekker, 1989; vgl. Schön, 1983).

Praktijktheorie en theorie kunnen elkaar, in het kader van (na)scholing, in twee opzichten aanvullen. Ten eerste kunnen beide typen kennis de leraar inzicht verschaffen in NME-onderwijsleerprocessen. Met name in een theorie-arm domein als NME kunnen praktijktheorieën van ervaren leraren een belangrijke aanvulling betekenen op relevante theoretische inzichten, die buiten NME zijn verworven. Ten tweede verwachten we dat beide typen kennis een eigen functie kunnen vervullen in (na)scholing. Zo kunnen theorieën ons regels leveren voor effectief leraarsgedrag (empirisch-analytische traditie) of interpretatiekaders aanreiken waarmee een leraar zijn klas-situatie beter kan waarnemen en begrijpen (interpretatieve traditie) (Tom & Valli, 1990).

Praktijktheorieën kunnen wellicht nog andere functies vervullen in (na)scholing gezien de specifieke aard van dit type kennis. Carter (1990) karakteriseert praktijkkennis als volgt: "... it is now evident that teachers' knowledge is not highly abstract en propositional. Nor can it be formalized into a set of specific skills or pre-set answers to specific problems. Rather it is experiential, procedural, situational, and particularistic". Over functies die praktijktheorieën kunnen vervullen in het kader van (na)scholing is echter nog weinig bekend. Hoewel er vele methodologische en wetenschapstheoretische verhandelingen zijn geschreven over het begrip praktijktheorie zijn er slechts enkele concrete praktijktheorieën beschreven die op hun

* Dit onderzoek is uitgevoerd in opdracht van het Ministerie van Landbouw, Natuurbeheer en Visserij: Directie Natuur, Bos, Landschap en Fauna.

bruikbaarheid in (na)scholing zijn getoetst (zie Beijaard, 1990).

In het hier beschreven exploratieve onderzoek willen we een aanzet geven tot de ontwikkeling van een kennisbasis betreffende betrokkenheidsontwikkeling¹ die beide typen kennis bevat. De praktijktheorieën van vijf ervaren leraren zijn hiervoor ge(re)construeerd en samengebracht tot een collectieve praktijktheorie over betrokkenheidsontwikkeling. Daarna is de waarderingstheorie van Hermans (Hermans, 1981; Hermans, Hermans-Jansen & Van Gilst, 1985) geanalyseerd. Inzichten vanuit de praktijktheorie en de theorie zijn vervolgens samengebracht tot een voorlopige kennisbasis betreffende betrokkenheidsontwikkeling in NME. Tenslotte is de aard van praktijktheoretische en theoretische inzichten geanalyseerd.

Het onderzoek is uitgevoerd aan de hand van de volgende vragen:

- 1 Hoe beschrijven ervaren NME-leraren de ontwikkeling van betrokkenheid bij de natuur en hoe is dit proces volgens hen effectief te bevorderen?
- 2 Welke inzichten kunnen worden ontleend aan de waarderingstheorie met betrekking tot de ontwikkeling van betrokkenheid bij de natuur en de bevordering daarvan in het kader van NME?
- 3 Welke inhoud heeft een mogelijke kennisbasis waarin de collectieve praktijktheorie en de waarderingstheorie zijn samengebracht?
- 4 Welke functies kunnen praktijktheoretische inzichten en de waarderingstheorie potentieel vervullen in (na)scholing van leraren, die gericht is op het verwerven van een professionele kennisbasis voor NME?

1 Keuze van de waarderingstheorie en van de respondenten

Twee uitgangspunten met betrekking tot NME-onderwijsleerprocessen hebben een rol gespeeld bij de keuze van de theorie en van respondenten voor dit onderzoek. Ten eerste gaat het bij NME om meer dan het verwerven van kennis over natuur- en milieuvraagstukken. Wanneer mensen weinig waarde aan de natuur

toekennen, wordt de opgedane kennis ook niet aangewend omwille van de natuur. Pas in samenhang met betrokkenheid bij de natuur krijgen ecologische en maatschappelijke kennis betekenis. Het gaat dus bij NME om onderwijsleerprocessen waarmee begrip van en betrokkenheid bij natuur en milieu kan worden gerealiseerd (Waarlo, 1988).

Ten tweede gaan we er vanuit dat betrokkenheidsontwikkeling (en begripsontwikkeling) zowel een individuele als een sociale activiteit is. We sluiten daarmee aan bij recente ontwikkelingen in de (leer)psychologie die kunnen worden samengevat onder de noemer 'sociaal constructivisme' (Bruner, 1990). Leerprocessen worden hier opgevat als activiteiten waarbij mensen hun eigen wereld construeren, daarbij geholpen en gestuurd door hun sociale omgeving. Het gaat in NME dus om onderwijsleerprocessen waarbij de geconstrueerde betekenissen van leerlingen getoetst worden aan maatschappelijke (aanvaarde) kennis en waarden.

Theorieën en praktijktheorieën zijn bruikbaar wanneer ze ons inzicht verschaffen in de hierboven beschreven onderwijsleerprocessen. Een literatuurstudie van Gebhard (1993) laat zien dat een specifieke theorie over de ontwikkeling van betrokkenheid bij de natuur in de (omgevings)psychologie niet voorhanden is. Theorieën over ontwikkeling van betrokkenheid bij mensen, zoals de waarderingstheorie van Hermans et al. (1985; Hermans, 1981) en de theorie van Hoffman (1987) over ontwikkeling van empathie zouden wellicht aanknopingspunten kunnen bieden voor ontwikkeling van betrokkenheid bij de natuur.

In een vervolgonderzoek is de relevantie van de theorie van Hoffman voor NME verkend (Janssen, in druk). In het hier gepresenteerde onderzoek wordt de waarderingstheorie van Hermans geanalyseerd. De waarderingstheorie voldoet aan beide uitgangspunten. Ze gaat uit van een sociaal-constructivistische visie op ontwikkeling en beschrijft primair het waarderingproces en de daarmee gepaard gaande gevoelens (Hermans, 1992). Bovendien is de theorie door Van der Plas (1981) en Brugman (1988) uitgewerkt voor het onderwijs.

Voor de selectie van respondenten betekenden onze uitgangspunten dat we mensen aan

het woord wilden laten die zowel aandacht besteden aan betrokkenheidsontwikkeling als aan begripsontwikkeling. Als extra criteria stelden we dat respondenten een goede naam hebben onder vakgenoten en ruime ervaring (meer dan vijf jaar) hebben met NME.

2 Opzet en uitvoering van het onderzoek

In 2.1 beschrijven we de methode voor de (re)constructie van de individuele praktijktheorieën. In 2.2 wordt beschreven op welke wijze de individuele praktijktheorieën zijn samengebracht tot een collectieve praktijktheorie over betrokkenheidsontwikkeling. Vervolgens geven we aan hoe de theorie van Hermans is geanalyseerd en vergeleken met de praktijktheorie om te komen tot de formulering van een voorlopige kennisbasis betreffende betrokkenheidsontwikkeling.

2.1 (Re)constructie van de individuele praktijktheorieën

Verschillende onderzoekers pleiten voor een biografisch-narratieve benadering bij het onderzoeken van praktijktheorieën (Kelchtermans & Vandenberghe, 1990; Connely & Clandinin, 1990). Binnen deze benadering helpt de onderzoeker de leraar zijn eigen praktijktheorie (narratief) te (re)construeren. Bouwstenen voor de praktijktheorie zijn vaak belangrijke ervaringen die de leraar in schoolse of buitenschoolse context heeft opgedaan en die bepalend zijn voor zijn professionele identiteit en zijn huidige handelen in de klas (vgl. Sikes, Measor & Woods, 1985). In ons onderzoek nemen we deze betekenisvolle ervaringen als uitgangspunt voor de (re)constructie van de individuele praktijktheorieën. Door zo dicht mogelijk bij de ervaringen van de leraren te blijven kan recht worden gedaan aan het persoons- en contextgebonden karakter van praktijkkennis (Carter, 1990).

In het volgen van een narratieve benadering schuilt echter ook een aantal gevaren. De praktische relevantie van dit type onderzoek is gering wanneer het onderzoek blijft steken bij het louter verzamelen van subjectieve ervaringsbeschrijvingen (Wardekker & Roegholt, 1992). Wij vragen daarom aan leraren wat ze

van de ervaringen hebben geleerd. Deze reflectie levert informatie op die een algemener karakter heeft en dus ook geldig kan zijn voor andere leraren. Een ander kritiekpunt op de narratieve benadering betreft de nadruk op harmonie en uniciteit van praktijktheorieën van leraren. Het denken en handelen van leraren wordt voorgesteld als intern consistent en altijd waardevol (Wardekker & Roegholt, 1992). In ons onderzoek willen we de individuele praktijktheorieën voorwerp maken van kritisch onderzoek. Daarvoor vergelijken we de praktijktheorieën met elkaar (resultaat van deze vergelijking is een collectieve praktijktheorie) en met de waarderingstheorie.

De individuele praktijktheorieën van de vijf respondenten zijn in een aantal stappen verkregen. Na een uitgebreide kennismaking (stap 1) werd de respondent gevraagd een aantal betekenisvolle ervaringen te beschrijven die zijn denken en handelen met betrekking tot betrokkenheidsontwikkeling binnen NME hebben bepaald (stap 2). De respondent moest deze ervaringen vervolgens zo beknopt mogelijk samenvatten. Hermans (1981) noemt een zin waarin de essentie van een betekenisvolle ervaring wordt samengevat een waardegebied. Gevoelens die gepaard gaan met het waardegebied kunnen ons meer informatie verschaffen over de ervaring zelf. Daarom hebben we de respondent een lijst met gevoelens voorgelegd en gevraagd op een vijfpuntsschaal aan te geven welk gevoel een rol speelt bij het betreffende waardegebied (Hermans, 1981). In stap 3 is aan de respondent gevraagd aan te geven wat hij of zij van de geformuleerde waardegebieden heeft geleerd. Een open ongestructureerd interviewschema werd gebruikt om over diverse aspecten van betrokkenheidsontwikkeling (doelen, leraarsgedrag, werkvormen etc.) door te kunnen vragen. In stap 4 is de praktijk van de respondent onder de loep genomen middels het laten voorbereiden en uitvoeren van een door de respondent zelf gekozen NME-les. Aandachtspunten voor de observatie en nabespreking werden geformuleerd op basis van de eerder verkregen gegevens. De tot dan toe verzamelde gegevens zijn verwerkt tot voorlopige onderzoeksresultaten. Deze resultaten zijn in een aantal voor de respondent kenmerkende kernbegrippen samengevat. Deze kernbegrippen zijn in stap 5 ter communicatieve valide-

ring aan de respondent voorgelegd. Tevens is de respondent gevraagd de kernbegrippen ten opzichte van elkaar te ordenen en de relaties tussen de begrippen te benoemen (concept mapping: Novak, 1990). Voor iedere respondent is tenslotte het voorlopige verslag tot een eindverslag afgerond (stap 6).

Het stapsgewijs verzamelen van gegevens heeft als voordeel dat ook de analyse stapsgewijs kan plaatsvinden, waardoor in een volgende stap al rekening kan worden gehouden met de voorlopige resultaten. Door de inzet van meerdere onderzoeksmethoden hebben we er naar gestreefd een vrij volledige en betrouwbare weergave van de praktijktheorieën van de respondenten te verkrijgen. Op een gegeven moment werd geen nieuwe, andere informatie over de inhoud van een individuele praktijktheorie gevonden.

2.2 Ontwikkeling van een kennisbasis m.b.t. betrokkenheidsontwikkeling

De vijf individuele praktijktheorieën vormden de basis voor de ontwikkeling van een collectieve praktijktheorie over betrokkenheidsontwikkeling. Voor de ontwikkeling van de collectieve praktijktheorie is een proces doorlopen dat vergelijkbaar is met de *Constant Comparative Method* van Glaser en Strauss (1967). Op basis van intersubjectieve overeenstemming tussen de vier onderzoekers is een aantal analysecategorieën geformuleerd. Gegevens van de respondenten zijn ondergebracht in deze analysecategorieën en onderling vergeleken. Op basis van deze vergelijking zijn de categorieën bijgesteld en kregen ze langzamerhand een begripsmatige inhoud. Door integratie van die categorieën is uiteindelijk een collectieve praktijktheorie over betrokkenheidsontwikkeling ontstaan.

Vervolgens is de theorie van Hermans geanalyseerd. Daarvoor hebben we met name het boek "Grondmotieven van het menselijk bestaan" (Hermans et al., 1985) geraadpleegd. De aspecten uit het eerder genoemde open gestructureerd interviewschema gaven richting aan de selectie en beschrijving van aspecten uit de theorie.

Vervolgens hebben we nagegaan waar de waarderingstheorie de collectieve praktijktheorie verder kon articuleren, uitbreiden of corrigeren en omgekeerd waar de praktijktheo-

rie ideeën naar voren bracht die de theorie kon concretiseren, uitbreiden of bekritisieren. Resultaat van deze vergelijking van inzichten uit de waarderingstheorie en praktijktheorie is een aantal proposities die te zamen een kennisbasis vormen voor de (bevordering van de) ontwikkeling van betrokkenheid bij de natuur. Deze kennisbasis is nog voorlopig van karakter, de proposities moeten nog op hun houdbaarheid worden getoetst (zie discussie).

Tenslotte is de aard van beide typen kennis geanalyseerd. Wij hebben nagegaan welke mogelijke functies de waarderingstheorie en de praktijktheorie zouden kunnen vervullen in (na)scholing.

3 Resultaten

3.1 Collectieve praktijktheorie over betrokkenheidsontwikkeling

Individuele praktijktheorieën zijn ondergebracht in een collectieve praktijktheorie m.b.t. betrokkenheidsontwikkeling (zie vraag 1). De ontwikkeling van betrokkenheid bij de natuur is volgens de respondenten een proces waarbij leerlingen waardering ontwikkelen voor de natuur. De ontwikkeling van betrokkenheid is een langdurig proces dat verloopt van interesse voor natuurlijke fenomenen naar daadwerkelijke inzet voor het behoud van de natuur. Betrokkenheid uit zich meestal in zorgzaam gedrag en gaat gepaard met gevoelens van zorg, respect en verantwoordelijkheid. Betrokkenheid kan niet worden opgelegd of afgedwongen. De wijze waarop mensen betrokkenheid ontwikkelen en aan deze betrokkenheid vormgeven is sterk afhankelijk van hun persoonlijkheid. De eerste voorwaarde voor de ontwikkeling van betrokkenheid is direct contact met de natuur (eerstehands natuurervaringen):

"Voor het ontwikkelen van een gevoelsmatige band met de natuur moet je bij de natuur zelf zijn. Neem geen genoegen met tweedehands natuurervaringen. Het is net als bij een relatie. Wanneer je iemand werkelijk wil spreken dan bel je niet op, maar ga je bij hem of haar langs".

Leerlingen moeten de gelegenheid krijgen zelf te ontdekken en met de natuur te experimenteren. Dit vraagt om een omgeving die daartoe uitnodigt en voldoende veilig is om op prikkels

te reageren. Alleen in een omgeving waarin afwijkend gedrag niet direct wordt afgestraft, is ruimte voor zelfontdekken en experimenteren.

"Ik wilde de leerlingen confronteren met hun gevoelens, over blaadjes en takjes en beestjes die vies en eng zijn. Er zal ongetwijfeld gegild worden op zo'n moment, maar ik wil even praten over hun reacties. Ik zal hun reactie niet afwijzen, maar hun vragen om onder woorden te brengen waarom ze het vies vinden, wat ze bedoelen met vies".

Ook de relatie die de leraar heeft met zijn leerlingen is hier van belang. Deze band dient gebaseerd te zijn op wederzijds vertrouwen, respect en sympathie.

De collectieve praktijktheorie over betrokkenheidsontwikkeling wordt hier op een relatief hoog abstractieniveau weergegeven. Hiermee wordt onvoldoende recht gedaan aan de specifieke aard van dit type kennis. Voor de beschrijving van de collectieve praktijktheorie met uitspraken van leraren, ervaringsbeschrijvingen etc. verwijzen we naar Alblas et al. (1993).

3.2 Waarderingstheorie over betrokkenheidsontwikkeling

Voor de beantwoording van vraag 2 is de waarderingstheorie van Hermans geanalyseerd. Hermans (1981) gebruikt het begrip waardegebied om datgene aan te geven wat een persoon denkend over zichzelf en de situatie waarin hij verkeert, als belangrijk ervaart. Onlosmakelijk verbonden met deze waardegebieden zijn bepaalde gevoelens en gedragingen. Betrokkenheid verwijst naar de diversiteit en intensiteit van gevoelens die met een waardegebied gepaard gaan. Gebeurtenissen, personen of zaken die mensen raken, die zij van belang vinden, gaan gepaard met sterke en veelsoortige gevoelens. In principe kunnen mensen negatief en positief betrokken zijn op hun waardegebieden.

Voorts is het affectieve patroon van iemands waardegebieden te herleiden tot twee grondmotieven: een Z- of een A-motief (Hermans et al., 1985). Waardegebieden waarin de persoon streeft naar zelfbevestiging geven uitdrukking aan het Z-motief ("Ik kan ervan genieten als ik iets beter kan dan een ander; dan ben ik trots op mezelf"). Waardegebieden

waarin het Z-motief tot uitdrukking komt gaan vaak gepaard met gevoelens van trots, eigenwaarde, zelfverzekerdheid en kracht. Het Z-motief uit zich in gedragingen als: initiatief nemen, zelfverzekerd optreden en voor jezelf opkomen. Waardegebieden waarin een persoon streeft naar contact en verbondenheid met iets of iemand anders geven uitdrukking aan het A-motief ("Samen genieten van de sfeer (lezen, muziek luisteren)"). A-gebieden gaan vaak gepaard met gevoelens van liefde, intimiteit, zorgzaamheid en tederheid. Gedragingen die met het A-motief kunnen worden verbonden, zijn: dienstbaarheid, sympathie tonen en delen. A-gebieden leiden in het algemeen tot verbondenheid of eenheid met iets of iemand anders. De persoon bij wie het Z-motief overheerst, grenst zich af van de omgeving, terwijl het A-motief juist het verlangen uitdrukt om een eenheid te vormen met die ander. Het A-motief kenmerkt zich dan ook door een houding van dienstbaarheid, en een hoge mate van openheid en ontvankelijkheid voor een ander.

Hermans spreekt van grondmotieven om er mee tot uitdrukking te brengen dat ze bij iedereen aanwezig zijn. Grondmotieven zijn gericht op de sociale, materiële en natuurlijke omgeving. Beide motieven beïnvloeden dus ook onze relatie tot de natuur. Wanneer het Z-motief in ons overheerst zijn we gericht op het beheersen van de natuur. De natuur wordt vanuit dit motief gezien als object dat ten nutte van de mens kan worden aangewend. Gezien vanuit dit motief worden dieren afgericht, afgeschooten en gebruikt voor wetenschappelijke experimenten. Wanneer het Z-motief ons stuurt, zijn we niet één met de natuur maar proberen we ons daar juist van te onderscheiden. Vanuit het A-motief wordt de natuur juist gespaard, gerespecteerd en verzorgd. We voelen ons deel van de natuur en we zijn er ook afhankelijk van. Vanuit het A-motief worden dieren gestreeld en verzorgd, niet als dwingende plicht maar ter wille van hun voortbestaan. Niet het eigenbelang van de mens, maar het belang van de natuur staat dan voorop.

Hermans wijst erop dat op school vooral veel aandacht wordt besteed aan de ontwikkeling van de Z-kant van de persoonlijkheid. Eenzijdig accentueren van de Z-kant van de persoonlijkheid gaat echter ten koste van een gevoelsmatige betrokkenheid bij de omgeving.

Iemand die sterk prestatiegericht is, is weinig vatbaar voor zowel positieve als negatieve ervaringen. Door zijn gerichtheid op zichzelf en het doel dat hij voor ogen heeft, wekt hij de indruk oogkleppen voor te hebben. Dat geeft hem weliswaar de mogelijkheid zeer efficiënt te werken, maar daarvoor betaalt hij wel een prijs in de vorm van een zekere gevoelsarmoede.

De ontwikkeling van de A-kant van de persoonlijkheid vraagt niet om een houding van initiatief en beheersen, maar om een houding van afwachten, geduld, openheid en ontvankelijkheid; van openstaan voor en het ondergaan van de ander of het andere. Hermans geeft enkele suggesties om toegang te krijgen tot positieve A-ervaringen: met een vertrouwd iemand iets intiems delen; contacten met kinderen; ongestoord naar muziek luisteren; het verzorgen van planten of dieren. Hermans beklemtoont verder dat door reflectie op A-ervaringen de betrokkenheid kan veranderen. Die reflectie kan individueel, in een gesprek met jezelf, of in sociale interactie plaatsvinden.

3.3 Kennisbasis betreffende betrokkenheidsontwikkeling binnen NME

Voor de ontwikkeling van een voorlopige kennisbasis m.b.t. betrokkenheidsontwikkeling hebben we de bijdragen van de praktijktheorie en de waarderingstheorie onderling vergeleken (zie vraag 3). We kunnen nu de door de respondenten beschreven betrokkenheid bij de natuur begrijpen als een positieve uiting van het A-motief. Hermans biedt een begrippenkader waarmee een aantal ideeën van de respondenten onder één noemer kan worden gebracht en geëxpliciteerd. De collectieve praktijktheorie levert ons meer inzicht in de wijze waarop de ontwikkeling van betrokkenheid bij de natuur kan worden bevorderd. Een voorlopige kennisbasis m.b.t. betrokkenheidsontwikkeling binnen NME kan dan ook in de volgende proposities worden samengevat.

- Betrokkenheid bij de natuur is het resultaat van een proces waarbij men zich de waarde van de natuur eigenmaakt.
- De mate van betrokkenheid wordt bepaald door het aantal en de intensiteit van gevoelens die gepaard gaan met een object/subject waar een persoon belang aan hecht.
- Binnen NME gaat het primair om de ontwikkeling van een vorm van betrokkenheid

die gepaard gaat met gevoelens van zorg, respect voor de natuur en die leidt tot beschermend en verzorgend gedrag.

- Deze vorm van betrokkenheid komt voort uit een A-motief dat zich niet alleen richt op de natuur maar ook op andere aspecten van de werkelijkheid.
- Wanneer het A-motief overheerst, zoekt de persoon naar eenheid en verbondenheid met iets of iemand anders. De persoon staat open voor het wel en wee van de ander/het andere.
- Betrokkenheid bij de natuur kan worden bevorderd door het opdoen van A-ervaringen in de natuur. A-ervaringen in de sociale omgeving (bijvoorbeeld door middel van coöperatieve werkvormen) werken eveneens positief op de ontwikkeling van de A-kant van de persoonlijkheid.
- De betrokkenheid bij de natuur kan veranderen door alleen of met anderen op natuurervaringen te reflecteren.
- Ontwikkeling van betrokkenheid kan niet worden afgedwongen. Het dient plaats te vinden in een omgeving waarin mensen kunnen experimenteren en zelfontdekken. Dat vraagt om een omgeving die daartoe uitnodigt en voldoende veiligheid biedt om daarop in te gaan.
- De ontwikkeling van betrokkenheid bij de natuur dient in evenwicht met de Z-kant van de persoonlijkheid te worden ontwikkeld. Dat betekent dat er niet alleen aandacht voor zorg voor de natuur moet zijn, maar ook voor uitbreiden van de mogelijkheden van mensen om invloed uit te oefenen, eigen mening te uiten, etc.

3.4 Potentiële functies van theorie en praktijktheorie

We hebben ook nagegaan welke functies de waarderingstheorie en de praktijktheorie potentieel kunnen vervullen in het kader van (na)scholing (zie vraag 4). Daarvoor hebben we niet de inhoud, maar de aard van beide typen kennis geanalyseerd.

De praktijktheorie levert in de eerste plaats een beeld op van de NME-praktijk waarin leraren zich kunnen herkennen en waaraan ze hun eigen praktijk kunnen toetsen. Met name de ervaringsbeschrijvingen als onderdeel van de praktijktheorie geven zicht op de onderwijs-

werkelijkheid waarin leraar en leerlingen op elkaar reageren, verwachtingen hebben van elkaar en hun gedrag wederzijds op elkaar afstemmen. De waarderingstheorie is minder goed in staat tot op dit niveau door te dringen. Ten tweede heeft de praktijktheorie een prescriptieve functie: ze bevat beproefde praktijkregels waarmee leraren doelen met betrekking tot betrokkenheidsontwikkeling denken te realiseren. Bijvoorbeeld, hoe je de veiligheid in een klas kunt vergroten of hoe je een excursie kunt organiseren. De waarderingstheorie daarentegen is primair descriptief van karakter. Tenslotte kan de praktijktheorie een bijdrage leveren aan het vertalen van algemene theoretische inzichten naar de NME-praktijk. Zo kunnen de ideeën van de respondenten ons helpen het algemene A-motief te vertalen naar de ontwikkeling van betrokkenheid bij de natuur.

De waarderingstheorie kan weer andere functies vervullen in het kader van (na)scholing. In de eerste plaats biedt zij een interpretatiekader waarmee leraren hun praktijk gedifferentieerder kunnen waarnemen en begrijpen. Zo blijkt het met het concept A-motief mogelijk te zijn om uiteenlopende verschijnselen die de respondenten beschrijven te expliciteren en met elkaar in verband te brengen. Het impliciete vermoeden van de respondenten dat betrokkenheid bij de natuur en betrokkenheid bij mensen vergelijkbaar zijn, wordt door de theorie van Hermans bevestigd en geëxpliciteerd. Ook de praktijktheorieën van de respondenten bevatten begrippen waarmee verschijnselen kunnen worden geduid. Deze zijn echter vaak minder precies en op lager abstractieniveau gedefinieerd. Ten tweede biedt theorie verklaringen voor de werking van bepaalde praktijkregels. De respondenten kunnen vaak niet aangeven waarom een bepaalde praktijkregel werkt. Zo speelt de verhouding tussen leerling en leraar volgens de respondenten een belangrijke rol bij de bevordering van betrokkenheid bij de natuur. Zij kunnen echter niet aangeven waarom sympathie en respect voor leerlingen zo belangrijk is. De theorie van Hermans biedt hiervoor wel een mogelijke verklaring. Een sympatische verhouding met de leraar, kan worden beschouwd als een A-ervaring, waardoor de A-kant van de leerling wordt ontwikkeld, en hij dus ook meer ontvankelijk is voor de natuur. Tenslotte kan de theorie ook een kri-

tische functie vervullen. Zo beschouwen de respondenten betrokkenheidsontwikkeling vooral als een individuele aangelegenheid waarbij ervaren centraal staat, terwijl Hermans daar het belang van het verwoorden en onderling uitwisselen van ervaringen aan toevoegt.

De praktijktheoretische inzichten en de waarderingstheorie kunnen dus ieder bepaalde functies vervullen in het kader van (na)scholing. Praktijktheorie biedt een herkenbaar beeld van de NME-praktijk, levert praktijkregels en is in staat algemene theoretische inzichten te vertalen. De waarderingstheorie levert een interpretatiekader, geeft verklaringen en vervult een kritische functie. Het zal duidelijk zijn dat bovengenoemde functieverdeling niet te absoluut moet worden opgevat. Het gaat hier veel meer om accentverschillen.

4 Discussie

Ons onderzoek heeft geen definitieve antwoorden opgeleverd op de gestelde vragen. Dat mogen we van een exploratief onderzoek ook niet verwachten. De ontwikkelde kennisbasis m.b.t. betrokkenheidsontwikkeling bevat proposities die nog op hun houdbaarheid moeten worden getoetst. Proposities die causale verbanden suggeren zullen, voor zover mogelijk, op hun empirische houdbaarheid moeten worden onderzocht. De andere proposities zullen vooral op hun bruikbaarheid en herkenbaarheid voor leraren moeten worden onderzocht. Ook moet nog worden nagegaan of de theorie en praktijktheorie de veronderstelde functies ook daadwerkelijk in (na)scholing kunnen vervullen. Wij menen echter te mogen concluderen dat het vruchtbaar is gebleken zowel theoretische inzichten als praktijktheoretische inzichten op te nemen in een kennisbasis voor NME. Beide typen kennis verschaffen ons inzicht in NME-onderwijsleerprocessen en beide typen kennis kunnen in onderlinge samenhang nuttige functies vervullen in het kader van (na)scholing.

Voor een zinvolle toepassing van praktijktheorieën in het kader van (na)scholing is het van belang representatievormen te ontwikkelen waarmee aan de karakteristieke functies van dit type kennis recht kan worden gedaan. In ons onderzoek hebben we verschillende me-

thoden gebruikt om de praktijktheorie van een leraar te (re)construeren: ervaringsbeschrijvingen, gevoelsscores, gedragsobservaties, reflecties en concept maps. Elk van deze methoden leverde nieuwe en andersoortige informatie op. De veelsoortigheid aan informatie werd echter sterk gereduceerd toen we de praktijkkennis moesten vastleggen in een individuele en een collectieve praktijktheorie. Door de praktijktheorieën op een relatief hoog abstractieniveau weer te geven, slechts geïllustreerd door enkele ervaringsbeschrijvingen en uitspraken, heeft de praktijkkennis voor leraren aan bruikbaarheid en herkenbaarheid ingeboet.

Een verdere ontwikkeling (en toetsing) van een NME-kennisbasis zou in het kader van (na)scholing gestalte kunnen krijgen. Wij denken daarbij aan een begeleidingsmodel waarbij de leraren in staat worden gesteld hun eigen praktijktheorieën in relatie tot de ontwikkelde NME-kennisbasis te onderzoeken. Daarbij kan de leraar profiteren van de gesystematiseerde praktijkkennis van ervaren leraren en van relevante theoretische inzichten. Tevens kunnen met behulp van ervaringen van leraren die aan de (na)scholing deelnemen ook aspecten uit de NME-kennisbasis op hun houdbaarheid worden getoetst en verder ontwikkeld.

Noten

- In dit artikel rapporteren wij alleen de resultaten met betrekking tot de ontwikkeling van betrokkenheid bij de natuur. Deze resultaten maken deel uit van een meer omvattend onderzoek waarin ook praktijktheorieën en theorie met betrekking tot begripsontwikkeling zijn verkend. In Alblas et al. (1993) worden de resultaten van het gehele onderzoek gerapporteerd.

Literatuur

Alblas, A. H., Broertjes, J. J. S., Janssen F. J. J. M., & Waarlo, A. J. (1993). *Begrip en betrokkenheid. Bouwstenen voor leerbare thema's in Natuur- en Milieueducatie*. Wageningen/Utrecht: LUW, Vakgroep Agrarische Onderwijskunde/UU, Vakgroep Didactiek van de Biologie.

Beijaard, D. (1990). *Teaching as acting. A reconstructive study of an action theoretical approach to research and development in the domain of teaching*. Academisch proefschrift Landbouwuniversiteit Wageningen: LUW, Vakgroep Agrarische Onderwijskunde.

Brugman, D. (1988). *Personaliseren van de leerstof*. Academisch proefschrift Rijksuniversiteit Leiden: DSWO Press.

Bruner, J. S. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge (MA)/London: Harvard University Press.

Carter, K. (1990). Teachers' knowledge and learning to teach. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 291-310). New York/London: Macmillan Publishing Company.

Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19 (5), 2-14.

Eberg, J. W., Eijkelhof, H. M. C., Kortland, J. & Stokking, K. M. (1991). *Naar een didactiek voor natuur- en milieueducatie in het onderwijs*. Utrecht: ISOR/CDB.

Gebhard, U. (1993). Kindliche Umweltbeziehungen und Umwelterziehung. In K. Stokking & A. Ilien (Hrsg.). *Umweltbildung und Schulreform*. (pp. 131-162). Hannover: Universität Hannover Fachbereich Erziehungswissenschaften I.

Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine.

Hermans, H. J. M. (1981). *Persoonlijkheid en waardering. Deel 1 & 2*. Lisse: Swets & Zeitlinger.

Hermans, H. J. M., Hermans-Jansen, E., & van Gilst, W. (1985). *De grondmotieven van het menselijk bestaan*. Lisse: Swets & Zeitlinger.

Hermans, H. J. M. (1992). Telling and retelling one's self-narrative: a contextual approach to lifespan development. *Human Development*, 35, 361-375.

Hoffman, M. L. (1987). The contribution of empathy to justice and moral judgement. In N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development*. (pp. 47-79). Cambridge: Cambridge University Press.

Hoshmand, L. T., & Polkinghorne, D. E. (1992). Redefining the science-practice relationship and professional training. *American Psychologist*, 47 (1), 55-66.

Janssen, F. J. J. M. (in druk). *Zorg voor de Natuur. Een ethische, psychologische en didactische fundering*. Utrecht: UU, Vakgroep Didactiek van de Biologie.

- Kelchtermans, G., & Vandenberghe R. (1990). Het biografisch perspectief in onderzoek van het professioneel handelen van leerkrachten. *Pedagogisch Tijdschrift*, 15, 126-139.
- Novak, J. D. (1990). Concept maps and vee diagrams: Two metacognitive tools to facilitate meaningful learning. *Instructional Science*, 19, 29-52.
- Plas, P. L., van der (1981). *Waardenontwikkeling in het onderwijs: theorie, praktijk, onderzoek*. Den Haag: SVO.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Sikes, P., Measor, L., & Woods, P. (1985). *Me Teacher careers. Crises and continuities*. London/Philadelphia: Falmer.
- Tom, A. R., & Valli, L. (1990). Professional knowledge for teachers. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 291-310). New York/London: Macmillan Publishing Company.
- Verloop, N. (1992). Praktijkkennis van docenten: een blinde vlek van de onderwijskunde. *Pedagogische Studiën*, 69, 410-423.
- Waarlo, A. J. (1988). *Didactiek van natuur- en milieueducatie. Begrips- en waardenontwikkeling gaan samen*. Milieueducatie, 4, 15-17.
- Wardekker, W. (1989). Praktijktheorieën van leraren. In: *Pedagogisch Tijdschrift* (1989). *Thema's uit de wijsgerige en historische pedagogiek*. (pp. 46-52). Leuven/Amersfoort: Acco.
- Wardekker, W., & Roegholt, S. (1992). Perspectieven op het didactisch handelen van leraren. *Pedagogisch Tijdschrift*, 17, 231-246.

Auteurs

F. J. J. M. Janssen, A. J. Waarlo en J. J. S. Broertjes zijn werkzaam bij de vakgroep Didactiek van de Biologie aan de Universiteit Utrecht

A. H. Alblas is werkzaam bij de vakgroep Agrarische Onderwijskunde aan de Landbouwniversiteit te Wageningen

Adres: Universiteit Utrecht, Didactiek van de Biologie, Princetonplein 5, 3584 CC Utrecht

Abstract

Practical knowledge and scientific theory about promoting involvement with nature

F. J. J. M. Janssen, A. J. Waarlo, A. H. Alblas & J. J. S. Broertjes. *Pedagogische Studiën*, 1994, 71, 200-208.

Teachers require knowledge about learning and teaching to realise the aims of environmental education. A professional knowledge base for teachers should comprise practical knowledge from experienced teachers as well as scientific theories. Both types of knowledge have been examined in this research project. A method was developed in order to (re)construct the practical knowledge of five experienced teachers. Hermans' validation theory was evaluated in terms of its relevance for environmental education.

Both practical knowledge and the validation theory can give insight into the promotion of involvement with nature. They can also fulfil different functions in in-service and pre-service teacher education. The developed knowledge base can be used and should be further developed within the context of teacher education.

Veranderingscapaciteit en implementatie van het vernieuwingsconcept basisonderwijs*

J. van Gennip, J. Claessen en R. van der Vegt

Samenvatting

In het innovatieproces basisonderwijs wordt van scholen verwacht dat ze een reeks onderwijskundige veranderingen doorvoeren. Onderzocht is of de veranderingscapaciteit van de school bepalend is voor de implementatie van het vernieuwingsconcept basisonderwijs. Dit veronderstelde effect maakt deel uit van een theoretisch model waarin onder meer ook de werking van de draagkracht van het team en de externe begeleiding gespecificeerd zijn. De veranderingscapaciteit blijkt door drie activiteiten te worden geïndiceerd (procesplanning en procesevaluatie; communicatie en besluitvorming; onderwijskundig management). Het model wordt getoetst (LISREL) met survey-data van 293 basisscholen. Naast veranderingscapaciteit blijkt de draagkracht van het team een belangrijke factor te zijn voor het doorvoeren van de bedoelde veranderingen: het verbreden van het aanbod aan vakken, vorming en werkvormen, het vergroten van de zorgverbreding en continue ontwikkeling alsook het functioneren van het schoolwerkplan. De veranderingscapaciteit heeft geen invloed op de implementatie van differentiatie in de klas. In de discussie wordt het concept veranderingscapaciteit geplaatst naast gelijksoortige begrippen.

Inleiding

In augustus 1985 werd de Wet op het basisonderwijs van kracht, die een reeks uiteenlopende, ingrijpende veranderingen impliceert. Tot de kern hiervan behoort het streven om het onderwijs zó in te richten dat kinderen zoveel

mogelijk een ononderbroken ontwikkeling kunnen doormaken. De beoogde veranderingen vatten we samen met de term *vernieuwingsconcept basisonderwijs*. Met het innovatieproces basisonderwijs stelde de overheid scholen voor de opgave een veelomvattende vernieuwing in te voeren.

Sommige scholen slagen erin veranderingsprocessen op gang te brengen; andere scholen komen nauwelijks of niet tot verbetering van hun onderwijs. Waarom is de ene school wel in staat het onderwijs bij de tijd te brengen en waarom stagneert dat elders te enen male?

In de literatuur treffen we diverse omschrijvingen aan van het vermogen van scholen tot verandering. Het vergroten van dit vermogen is het doel van organisatie-ontwikkeling die in de jaren zeventig opgeld deed (Giesbers & Van der Vegt, 1974; Fullan, Miles & Taylor, 1980). Schmuck, Runkel, Arends en Arends (1977) noemen vier kenmerken van 'organizational adaptability': problem solving, maintaining access to resources, responsiveness, assessing movement towards goals.

In het International School Improvement Project is - voortbouwend op ideeën over organisatie-ontwikkeling - de veranderingscapaciteit van de school uiteengelegd in twee componenten: de organisatiecapaciteit en de pedagogisch-didactische capaciteit (Miles & Ekholm, 1985). Dit laatste is toegevoegd als reactie op de eenzijdige aandacht voor het ontwikkelen van de schoolorganisatie en het menselijk potentieel. Hierdoor dreigde men niet toe te komen aan waar het in feite allemaal om draait: het verbeteren van het onderwijs.

De notie veranderingscapaciteit van de school vond weerklank in het Nederlandse onderwijsbeleid. Medio jaren tachtig vielen in diverse beleidsnotities de termen veranderingscapaciteit en probleemoplossend vermogen. Een sprekend voorbeeld is de Wet op de onder-

* Dit artikel is gebaseerd op het empirische deel van het proefschrift van de eerste auteur.

wijsverzorging: 'het versterken van het vermogen van de scholen tot het oplossen van problemen' wordt hier als doel van externe begeleiding opgevoerd. Naarmate het probleemoplossend vermogen van de school toeneemt, zou de behoefte aan hulp van buiten afnemen (Hoeben & Stokking, 1986). Onderwijsbegeleidingsdiensten hadden het ontwikkelen van de veranderingscapaciteit hoog in het vaandel staan. Daarbij beschikten ze over het procesmodel evenals over een (praktijk)instrument om de veranderingscapaciteit van de school in te schatten (Van Emst, 1985).

We omschrijven *veranderingscapaciteit* als het vermogen van schoolleiding en team om het onderwijs en de daarbij passende organisatie te veranderen conform zelf gestelde doelen (Van Gennip, 1991). In ons onderzoek gaat het om doelen die te maken hebben met de innovatie basisonderwijs. We nemen aan dat de veranderingscapaciteit (ten minste) vijf functies omvat (vergelijk: Van Vilsteren, 1982; Schmuck et al., 1977):

- procesplanning en procesevaluatie: als team planmatig te werk gaan bij veranderingsprocessen;
- communicatie en besluitvorming: teamoverleg over onderwijskundige veranderingen;
- onderwijskundig management: het sturen, ook inhoudelijk, door de schoolleiding van veranderingsprocessen;
- de omgevingsrelatie: het gericht omgaan met externe kennis en deze voor eigen doeleinden benutten;

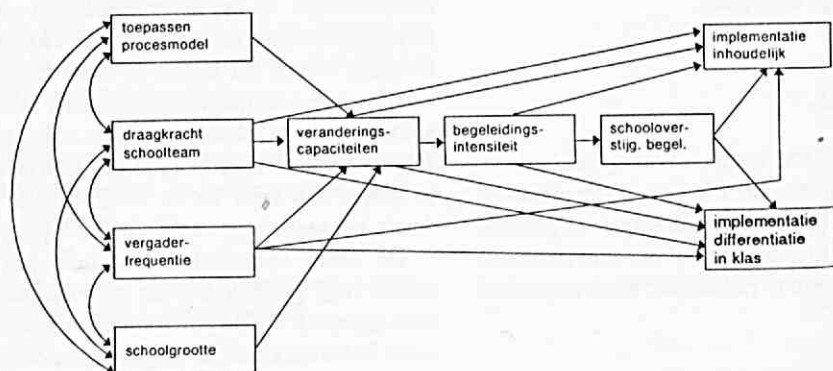
- de innovatie-inhoud: het uitwerken van inhoudelijke aspecten van de beoogde vernieuwing tot eigen visie, schoolwerkplan en materialen.

In het hier gerapporteerde onderzoek is gepoogd het doorgaans nogal losjes gehanteerde concept *veranderingscapaciteit* te operationaliseren. De hoofdvraag is echter of de veranderingscapaciteit van de school invloed heeft op de implementatie van het vernieuwingsconcept basisonderwijs. De rol van deze capaciteit en daarmee in verband staande variabelen is gespecificeerd in een theoretisch model waarvan de plausibiliteit getoetst wordt.

1 Theoretisch model

Naast veranderingscapaciteit en implementatie van het vernieuwingsconcept basisonderwijs omvat het theoretisch model additionele hypothesen over de werking van andere variabelen. Waarom de implementatie van het vernieuwingsconcept in twee hoofddimensies uiteengelegd is, wordt verderop toegelicht. De veronderstelde effecten zijn door pijlen weergegeven (zie Figuur 1). We lichten deze effecten toe.

In diverse innovatiemodellen wordt de innovatie-eenheid in ogenschouw genomen (bijvoorbeeld Fullan, 1983). In basisscholen zijn het de leden van het schoolteam die de beoogde verandering moeten dragen. Onderwijsverandering komt doorgaans niet alleen door de inspanningen van individuele leerkrachten



Figuur 1. Theoretisch model met veronderstelde effecten tussen exogene en endogene variabelen

van de grond. Naarmate de teamleden meer op één lijn zitten, zich gemeenschappelijk verantwoordelijk voelen voor de voorgenomen veranderingen en bovendien in staat zijn om gezamenlijk daadkracht te ontwikkelen, is daarvan een sterker positief effect te verwachten op zowel de veranderingscapaciteit als de implementatie van het vernieuwingsconcept. We duiden deze homogeniteit en collectieve daadkracht aan als de *draagkracht van het team*.

In de discussie rond 'Schaal en kwaliteit' (Claessen, 1991) wordt geopperd dat er een verband is tussen schoolgrootte, de toerusting van de school (bijvoorbeeld: meer zorgverbreding, geen combinatieklassen, specifieke deskundigheden) en de kwaliteit van het geboden onderwijs. Wanneer we deze gedachtengang doortrekken, leidt dat tot de hypothese dat de omvang van de school de veranderingscapaciteit versterkt. Wellicht moet een school een minimale omvang hebben om veranderingen planmatig en doelgericht te kunnen realiseren; kleine scholen hebben mogelijk een te kleine kritische massa. Vandaar dat we de omvang van de school, uitgedrukt als het aantal leerlingen, meegenomen hebben in de analyses.

Naast team- en schoolkenmerken is van belang hoe het team te werk gaat bij veranderingsprocessen. Tijdens de activeringmaatregel (1977-1986) is scholen het procesmodel gepresenteerd, dat tot doel had om de veranderingscapaciteit te ontwikkelen. De hypothese luidt dan ook dat het (nog) hanteren van elementen uit het procesmodel positief samenhangt met deze capaciteit.

We veronderstellen dat bij schoolteams die meer tijd investeren in vernieuwingspogingen ('time on innovation'), de veranderingscapaciteit tot grotere wasdom is gekomen en dat dit ook leidt tot meer daadwerkelijke onderwijsveranderingen (zie bijvoorbeeld Verhagen, Bastiaans, Corten, Knip & Van der Vegt, 1986). In het onderzoek is daarom gevraagd naar de frequentie waarmee teams vergaderen over veranderingen.

Basisscholen kunnen de hulp inroepen van de onderwijsbegeleidingsdienst die begeleiding op maat biedt. Naar verwachting bevordert de intensiteit van deze schoolspecifieke begeleiding de implementatie van het vernieuwingsconcept basisonderwijs (zie bijvoorbeeld

Louis, Van Velzen, Loucks-Horsley & Crandall, 1985; Verhagen et al., 1986; Houtveen, 1990; Van Gennip, 1990). Onderwijsverandering is immers een centraal oogmerk van externe schoolbegeleiding.

Wellicht dat deze externe begeleiding ook leidt tot meer veranderingscapaciteit van scholen. Dit effect kon hier echter niet getoetst worden gezien de gevolgde gedachtengang voor het bepalen van de veranderingscapaciteit. Verondersteld is namelijk dat de veranderingscapaciteit meer ontwikkeld is naarmate scholen onafhankelijker van de onderwijsbegeleidingsdienst kunnen opereren. Daartoe is voor een groot aantal op verandering gerichte activiteiten gevraagd in welke mate ze op eigen kracht dan wel met externe hulp zijn uitgevoerd. Vanwege de contaminatie van veranderingscapaciteit en begeleidingsafhankelijkheid is de invloed van externe begeleiding op veranderingscapaciteit niet na te gaan. Door de gehanteerde vraagvorm krijgen we alleen zicht op het omgekeerde: scholen met meer veranderingscapaciteit zullen minder gebruik maken van schoolspecifieke begeleiding.

Naast begeleiding op maat biedt een onderwijsbegeleidingsdienst ook activiteiten met een schooloverstijgend karakter. Voor afgevaardigden van scholen worden bijeenkomsten belegd rond onderwijsinhoudelijke, organisatorische of procesgerichte onderwerpen (Van Gennip, 1990). Naarmate scholen meer gebruik maken van schooloverstijgende begeleiding, zal het vernieuwingsconcept basisonderwijs meer gestalte gekregen hebben. We verwachten verder dat een intensievere schoolspecifieke begeleiding leidt tot grotere deelname aan schooloverstijgende begeleiding.

2 Instrumentontwikkeling

2.1 Veranderingscapaciteit

Door interviews met vertegenwoordigers van het overheidsbeleid en de onderwijsverzorging is geïnventariseerd welke activiteiten en vaardigheden scholen meester zouden moeten zijn om onderwijsveranderingen door te voeren. Daarnaast zijn beleidsnotities geanalyseerd. Op basis hiervan zijn in totaal 55 items geformuleerd voor de eerder genoemde vijf functies

die veranderingscapaciteit zouden indiceren. De meeste items zijn verwoord in termen van handelingen die duiden op een planmatige en doelgerichte aanpak. Bijvoorbeeld: 'Het team legt de activiteiten die nodig zijn om verandering te realiseren vast in een planning waarin aangegeven is wie, wat, wanneer uitvoert.'

Voor alle items zijn de antwoordcategorieën: (1) 'doen we niet'; (2) 'doen we wel, meestal begeleiding OBD (onderwijsbegeleidingsdienst) gewenst'; (3) 'doen we wel, soms begeleiding OBD nodig'; (4) 'doen we wel, zonder begeleiding, grotendeels op eigen kracht'. De gedachte hierbij is dat naarmate een school méér in staat is de beschreven handelwijze op eigen kracht te verrichten - dus met weinig of geen externe ondersteuning - men meer veranderingscapaciteit in huis heeft.

De 55 items maakten deel uit van een schriftelijke vragenlijst die in mei/juni 1986 aan een a-selecte steekproef van basisscholen voorgelegd werd; 333 schoolleiders vulden de lijst in.¹ De respons was niet hoog (45%), maar wel representatief wat betreft richting, schoolgrootte en sociaal-economische herkomst van leerlingen.

Voor elk van de vijf functies is onder meer via factoranalyse nagegaan of de items een unidimensionele en homogene schaal vormen. Na verwijdering van enkele items bleken drie schalen te voldoen:

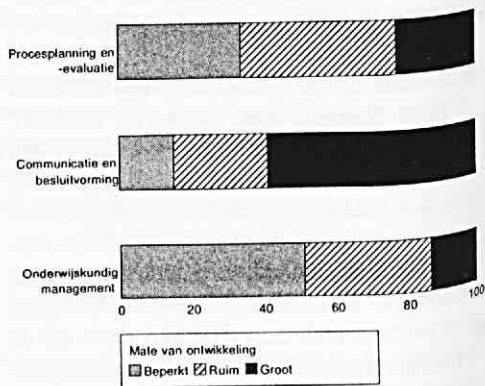
- Procesplanning en -evaluatie (19 items, alfa = .86);
- Communicatie en besluitvorming (6 items, alfa = .72);
- Onderwijskundig management (12 items, alfa = .77).

Omdat de betrouwbaarheid van de schalen Omgevingsrelatie (alfa = .58) en Innovatie-inhoud (alfa = .52) onvoldoende is, blijven ze verder buiten beschouwing.

In Figuur 2 is te zien in welke mate scholen beschikken over veranderingscapaciteit. Daarbij is aangenomen dat een school met een gemiddelde itemscore < 3.0 een relatief beperkte capaciteit heeft en dat een gemiddelde score groter of gelijk aan 3.5 duidt op een grote capaciteit. Scholen met een score in het tussenliggende gebied hebben een relatief ruime capaciteit. Capaciteiten op het gebied van communicatie en besluitvorming blijken het sterkst ontwikkeld. Het onderwijskundig lei-

dinggeven komt het minst uit de verf.

Gezien de hoge intercorrelaties (variërend van .40 t/m .73) en de uitkomsten van factoranalyse op de drie capaciteitschalen, was het verantwoord één totaalschaal voor veranderingscapaciteit te hanteren.



Figuur 2. Basisscholen naar de mate van ontwikkeling van veranderingscapaciteit. In procenten

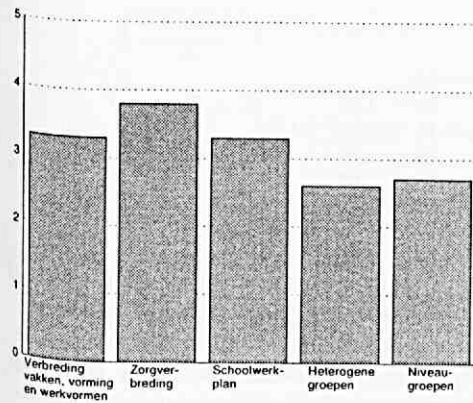
2.2 Implementatie vernieuwingsconcept basisonderwijs

Om de implementatie van onderwijsvernieuwingen te bepalen, moesten de scholen op een vijfpuntsschaal aangeven in welke mate zij aspecten van het vernieuwingsconcept basisonderwijs uitvoeren. Principale-componentenanalyse bracht aan het licht dat een oplossing met vijf factoren goed interpreteerbaar is (verklaarde variantie 39.2 procent). Op basis hiervan zijn vijf, voldoende betrouwbare schalen samengesteld:

- Verbreding van vakken, vorming en werkvormen (14 items, alfa = .82);
- Zorgverbreding en continue ontwikkeling (9 items, alfa = .73);
- Functioneren van het schoolwerkplan (6 items, alfa = .69);
- Werken met heterogene groepen (3 items, alfa = .85);
- Werken met niveaugroepen en niveaus (4 items, alfa = .69).

In Figuur 3 is voor deze schalen afgebeeld in welke mate de scholen het vernieuwingsconcept basisonderwijs hebben geïmplementeerd. Duidelijk is dat het beoogde vernieuwingsconcept medio 1986 nog lang niet integraal in de schoolpraktijk herkenbaar was. Relatief de meeste voortgang is gemaakt bij zorgverbre-

ding en het bevorderen van de continue ontwikkeling van kinderen. Het minst worden vormen van differentiatie binnen klassen aangetroffen.



Figuur 3. Implementatie van het vernieuwingsconcept basisonderwijs: schaalgemiddelden (1 = niet van toepassing, 5 = in hoge mate van toepassing)

Ook hier kon het aantal schalen gereduceerd worden: factoranalyse liet zien dat er twee dimensies aan ten grondslag liggen. Deze zijn benoemd als *implementatie inhoudelijke aspecten basisonderwijs* en *implementatie differentiatie in de klas*. De eerste dimensie bestaat uit de somscore van de schalen: 'verbreiding vakken, vorming en werkvormen', 'zorgverbreiding en continue ontwikkeling' en 'functioneren van het schoolwerkplan'. De twee overige subschalen vormen samen de andere implementatieschaal. Beide implementatiematen zijn verder gebruikt.

2.3 Draagkracht team

In het voorafgaande is uiteengezet dat de draagkracht van het team betrekking heeft op de gezamenlijke daadkracht. Deze teamhomogeniteit is bepaald met zes uitspraken waarbij aangegeven moest worden voor welk gedeelte van het team het gestelde geldt: 'vrijwel iedereen', '(meer dan) de helft', '(minder dan) de helft, meer dan een kwart', '(minder dan) een kwart'. De uitspraken betreffen: het zich als team verantwoordelijk voelen voor het onderwijs; moeite hebben met de spanningen die gepaard gaan met veranderingen; het zich eigen gemaakt hebben van de uitgangspunten van basisonderwijs; het gevoel hebben overvraagd te worden door de hooggestemde idealen en eisen van het basisonderwijs. Met twee uitspraken

wordt ook nog nagegaan welk deel van de team het moeilijk vindt het leerstofjaarklassensysteem te doorbreken, en andere dan de gebruikelijke groeierings- en werkvormen en leerstofordering te hanteren. Hoewel deze items een vrij breed scala beslaan, is de interne consistentie bevredigend (alfa .70). Ook factoranalyse toont één factor.

Over de meting van de andere variabelen in het model nog het volgende. De schoolspecifieke begeleidingsintensiteit is vastgesteld door drie variabelen samen te voegen die de omvang van de hulp door de onderwijsbegeleidingsdienst aangeven bij het pedagogisch-didactisch handelen en de interne schoolorganisatie.

3 Resultaten

Na presentatie van de correlatiematrix wordt verslag gedaan van de exploratie, validering en toetsing van het eerder besproken theoretisch model. Deze analyses zijn uitgevoerd met LISREL 7 (Jöreskog & Sörbom, 1989). LISREL laat zien in welke mate het model bij de data past (Verschuren, 1991). Naarmate een model beter past, kan het de samenhang tussen de variabelen meer reproduceren. Nadat een bevredigend model verkregen is, bespreken we de afzonderlijke effecten.

Een eerste indicatie van de samenhangen tussen de variabelen uit het model geeft de correlatiematrix. De correlaties variëren van gering tot middelmatig (Tabel 1). Bij het gegeven aantal vrijheidsgraden is een correlatie van .11 significant ($p < .05$, tweezijdig). Veranderingscapaciteit correleert vrij hoog met de implementatie van inhoudelijke aspecten van het vernieuwingsconcept basisonderwijs (.36). De correlatie met de implementatie van differentiatie in de klas is echter niet significant. De variabele draagkracht schoolteam vertoont sterke samenhang met beide implementatiematen. De intensiteit van de schoolspecifieke begeleiding correleert - zoals verwacht - negatief met de veranderingscapaciteit. Tevens valt op dat schoolgrootte negatief correleert met de implementatie van differentiatie in de klas.

Tabel 1

Produktmoment-correlaties tussen de variabelen in het model ($n = 293$)

	(a)	(b)	(c)	(d)	(e)	(f)	(g)	(h)	(i)
a. Impl. inhoud.	1.00								
b. Impl. differentiatie	.30	1.00							
c. Veranderingscapaciteit	.36	.10	1.00						
d. Begel.specifiek	.09	-.02	-.27	1.00					
e. Begel.schoolverst.	.22	.00	-.02	.21	1.00				
f. Procesmodel	.29	.08	.03	.11	.17	1.00			
g. Draagkracht team	.45	.43	.24	.08	.06	.16	1.00		
h. Vergaderfrequentie	.13	.05	.14	.15	.05	.03	.14	1.00	
i. Schoolgrootte	-.01	-.29	-.07	.01	.06	.08	-.16	-.05	1.00

3.1 Exploratie en validering van het model

Om zicht te krijgen op de stabiliteit van de bestudeerde effecten is het theoretisch model eerst geëxploreerd op de (random) helft van de onderzoeksgroep; daarna heeft validering op de andere helft plaatsgevonden. We beschrijven nu hoe het model stapsgewijs geëxploreerd is op de halve dataset.

Het startmodel (zie Figuur 1) past nog onvoldoende bij de data. Vereenvoudiging van het model is mogelijk omdat sommige van de veronderstelde effecten niet significant blijken. Met name geldt dat voor differentiatie in de klas. Geén van de veronderstelde effecten van de endogene variabelen (waaronder veranderingscapaciteit) op implementatie van differentiatie in de klas is significant. Mede gelet op de eerder vermelde correlatie tussen schoolgrootte en differentiatie in de klas, is besloten in het model een pijl te trekken van eerstgenoemde variabele naar de tweede. Een behoorlijk (negatief) effect treedt dan aan het licht. Kleinere scholen zijn kennelijk gedwongen geweest over te gaan tot differentiatiemaatregelen. Alleen de variabelen draagkracht team en schoolgrootte hebben een significant effect op deze implementatiemaat. Daarom is de implementatie van differentiatiemaatregelen uit het hoofdmodel verwijderd. Apart wordt bepaald in welke mate de twee resterende variabelen differentiatie in de klas beïnvloeden (zie hierna).

Tegen de verwachting in is het effect van schoolgrootte op veranderingscapaciteit niet significant. Evenmin is er een effect van vergaderfrequentie op implementatie inhoudelijk.

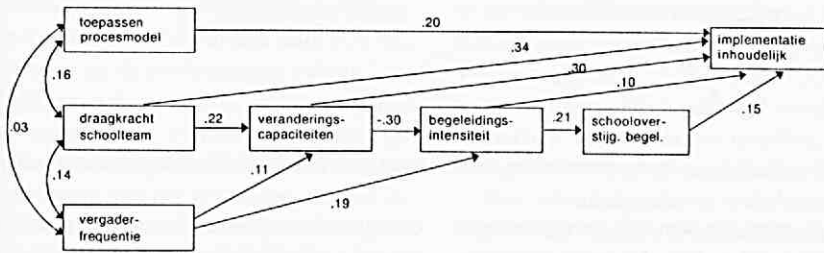
Tijdens bovenstaand eliminatieproces bleek het verwachte effect van het (nog) toevoegen van het procesmodel op de aanwezigheid van veranderingscapaciteit niet signifi-

cant. De fit van het model kon echter verbeterd worden door een pijl te trekken van 'toepassen procesmodel' naar 'implementatie inhoudelijk' (modificatie-index 9.4). Dit is verantwoord omdat het procesmodel niet alleen bedoeld was om de veranderingscapaciteit van scholen te ontwikkelen maar óók om het vernieuwingsconcept basisonderwijs ingang te doen vinden.

3.2 Eindmodel

Na bovengenoemde stappen waaronder verwijdering van de differentiatievariabele uit het hoofdmodel, wordt een bevredigend model voor de exploratiesteekproef bereikt. Het model past redelijk voor deze subgroep (chi-kwadraat 15.3 bij 9 vrijheidsgraden; *AGFI* .91). Vervolgens is dit model ter validering toegepast op de andere random subgroep. Dit model blijkt echter matig bij de data van de valideringsteekproef te passen (chi-kwadraat 20.0 bij 9 vrijheidsgraden; *AGFI* .89). Ook wanneer het model toegepast wordt op de totale groep basisscholen ($n = 293$) blijft de fit matig.

Er is echter een inhoudelijk acceptabele mogelijkheid om het model te verbeteren, namelijk door een pijl toe te voegen van vergaderfrequentie naar de intensiteit van de schoolspecifieke begeleiding (valideringssteekproef modificatie-index 8.3). Omdat het aannemelijk is dat teams die frequenter vergaderen over veranderingen op hun school, vaker een beroep doen op externe begeleiding, is besloten deze pijl op te nemen. Een intensieve begeleiding gaat vaak gepaard met het bijwonen van teamvergaderingen door de schoolbegeleider. Na deze toevoeging blijkt de fit van het model voor zowel de valideringsgroep als voor de totale groep zodanig te verbeteren dat het resultaat alleszins acceptabel is. Voor de validerings-



Figuur 4. Eindmodel voor de verklaring van de implementatie van inhoudelijke aspecten van het vernieuwingsconcept basisonderwijs ($n = 293$). Gestandaardiseerde effecten

subgroep geldt: chi-kwadrat 11.5 bij 8 vrijheidsgraden en *AGFI* .93. Het eindmodel voor de totale groep heeft een goede fit (chi-kwadrat 15.7 bij 8 vrijheidsgraden; *AGFI* .95). Vergelijking van de coëfficiënten van de exploratiegroep met die in de valideringsgroep laat zien dat de effecten tussen de kernvariabelen voldoende stabiel zijn.

De variabelen in het model verklaren 33 procent van de variantie van de implementatie van inhoudelijke aspecten van het vernieuwingsconcept basisonderwijs. Slechts zeven procent van de variantie van veranderingscapaciteit wordt verklaard; klaarblijkelijk zijn er nog hele andere variabelen die dit verschijnsel bepalen.

3.3 Schatting van effecten

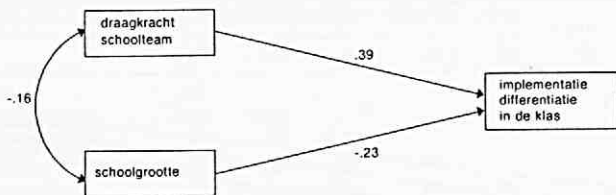
We gaan nu in op de parameterschattingen verkregen via LISREL bij toepassing van het eindmodel op de totale groep scholen. In Figuur 4 staan de gestandaardiseerde effectparameters; de coëfficiënten bij de pijlen geven de grootte van het directe effect aan (variërend tussen maximaal - 1.0 en + 1.0). De gebogen, dubbele pijlen staan voor de correlatie tussen exogene variabelen.

De veranderingscapaciteit van de school heeft een tamelijk sterk direct effect (.30) op de implementatie van basisonderwijs. Dat omvat zowel de verbreding en continue ontwikkeling als het functioneren van het schoolwerkplan. Ook de draagkracht van het schoolteam vertoont een vrij sterk direct effect op de implementatie van deze aspecten (.34). Vanwege de

gehanteerde vraagvorm die leidt tot contaminatie van veranderingscapaciteit en externe begeleiding zoals eerder uiteengezet, is er een negatief effect van capaciteit op de intensiteit van de schoolspecifieke begeleiding. Deze begeleiding heeft een gering positief effect op de implementatie van het vernieuwingsconcept. Datzelfde geldt voor de deelname aan schooloverstijgende begeleiding.

We bespreken nu het totale effect dat een variabele op een andere variabele heeft. Het totale effect is de som van het directe effect van een variabele op een andere en van alle indirecte effecten daartussen (Verschuren, 1991). Inspectie van totale effecten geeft een beeld van het relatieve belang van variabelen in het model. De belangrijkste determinanten van de implementatie van inhoudelijke aspecten van het vernieuwingsaspect basisonderwijs zijn: de veranderingscapaciteit (totale effect .26) en in - nog sterkere mate - de draagkracht van het team (totale effect .39). Verder bedraagt het totale effect van het (nog) toepassen van onderdelen van het procesmodel .19. De deelname aan de schooloverstijgende begeleidingsactiviteiten heeft een totaal effect van .15. Er is een gering totaal effect (.12) van de intensiteit van de schoolspecifieke begeleiding op de implementatie van inhoudelijke aspecten van basisonderwijs.

Naast het directe effect (.34) dat de variabele draagkracht van het team heeft op inhoudelijke aspecten van het vernieuwingsconcept basisonderwijs, vertoont de teamdraagkracht nog drie indirecte effecten op deze implementatievariabele. Het sterkste indirecte pad is dat van draagkracht team via veranderingscapaciteit



Figuur 5. De verklaring van implementatie van differentiatie in de klas ($n = 293$). Gestandaardiseerde effecten

teit op implementatie van het vernieuwingsconcept ($.22 * .30 = .07$). Anders gezegd: de draagkracht van het team heeft een direct effect (.22) op de veranderingscapaciteit welke weer inwerkt op de verwezenlijking van vernieuwingen (.30).

Zoals eerder toegelicht was er aanleiding voor een aparte beschouwing van de implementatie van differentiatie in de klas. Twee variabelen hadden een significant effect op de differentiatie in de klas, namelijk draagkracht van het team en schoolgrootte (zie Figuur 5). Beide verklaren samen 24 procent van de variantie van deze differentiatie-variabele. De draagkracht van het schoolteam heeft een sterk effect (.39) op totstandkoming van deze vrij ingrijpende organisatorische veranderingen. De invloed van schoolgrootte is negatief (-.23). We zien hierin een aanwijzing dat kleinere scholen als het ware gedwongen zijn geweest te gaan werken met heterogene groepen en met niveaugroepen.

4 Discussie

De hoofdhypothese is bevestigd. De veranderingscapaciteit van scholen heeft een tamelijk sterk effect op het doorvoeren van veranderingen die het zwaartepunt vormen van het vernieuwingsconcept basisonderwijs, namelijk het verbreden van vakken, vorming en werkvormen, zorgverbreding en continue ontwikkeling alsook het functioneren van het schoolwerkplan. De veranderingscapaciteit is echter *niet* van invloed op de implementatie van differentiatie in de klas: het hanteren van niveaus en niveaugroepen, en het werken met heterogene groepen. Of scholen differentiatie maatregelen nemen, blijkt slechts afhankelijk te zijn van twee omstandigheden, namelijk de

draagkracht van het team en de grootte van de school. Kennelijk is het treffen van differentiatie maatregelen van een andere orde dan het gestalte geven aan inhoudelijk nieuwe vormen van basisonderwijs.

We vonden dat de draagkracht van het team een factor van belang is bij innovatie. Draagkracht is van invloed op zowel de veranderingscapaciteit als op de implementatie van vernieuwingen. Van alle bestudeerde variabelen heeft de teamdraagkracht het grootste totale effect op het invoeren van inhoudelijke aspecten van het vernieuwingsconcept basisonderwijs. Draagkracht is een maat voor teamhomogeniteit: kan men als collectief 'moeilijke' veranderingen in daden omzetten. Dat roept de vraag op naar de conceptuele relatie tussen teamdraagkracht en veranderingscapaciteit. We gaan hierop in nadat de opvattingen van anderen over het veranderingspotentieel van scholen de revue gepasseerd zijn.

Van der Vegt en Knip (1988a en b) leggen de nadruk op de sturing van implementatieprocessen op scholen. Zij onderscheiden vier *stuuringsfuncties*: richting geven aan het vernieuwingswerk (visie-ontwikkeling), gericht sturen (doelgerichte druk in de richting van de vernieuwingsdoelen), bepalen van de speelruimte (het vaststellen van de uitvoeringsvrijheid) en het inhoudelijk/technisch en sociaal-emotioneel ondersteunen van leerkrachten bij het vernieuwingswerk.

Anderen belichten de *professionele cultuur*. Deze geeft niet alleen richting aan het dagelijks functioneren binnen de school, maar ook aan de wijze waarop aan vernieuwingen wordt gewerkt. De heersende cultuur kan in overeenstemming zijn of conflicteren met het benodigde vernieuwingsproces. Staessens en Vandenbergh (1990) en Staessens (1991) onderscheiden drie indicatoren van de schoolcultuur: de schoolleider als cultuurbouwer en -dra-

ger, de overeenkomst in doelgerichtheid binnen het team en de professionele relaties tussen de leerkrachten.

We concluderen dat naast veranderingscapaciteit en draagkracht van het team ook sturingsfuncties en de professionele cultuur kenmerken zijn van de school die op de voorgrond treden, wanneer een complex vernieuwingsconcept tot realiteit gebracht moet worden. Het zijn indicatoren van het vermogen van een organisatie om te veranderen. Bij scholen voor voortgezet onderwijs spreekt men wel van beleidsvoerend vermogen (Slegers, 1991).

Met het oog op de theorievorming is het van belang de relatie tussen deze verwante concepten te analyseren. Als aanzet beschouwen we hier de verhouding tussen veranderingscapaciteit en draagkracht. Veranderingscapaciteit kan opgevat worden als de mate waarin de school functies kan inzetten voor het totstandbrengen van veelomvattende onderwijsveranderingen, bijvoorbeeld het uiteenleggen van het vernieuwingsproces in stappen. De draagkracht van het team is direct van invloed op het kunnen actualiseren van deze functies. In relatief kleine organisaties als basisscholen moeten de leerkrachten als team de verandering dragen: als collectief moet men functies voor vernieuwing kunnen uitvoeren. Bij teams die geen hechte eenheid vormen, kan nauwelijks sprake zijn van een gebundelde inzet van krachten. Functies als procesplanning en -evaluatie, taakgerichte communicatie en besluitvorming, en onderwijskundig leiderschap komen dan niet tot hun recht. Een weinig draagkrachtig team is daarom beknot in zijn veranderingscapaciteit. Vergelijk: bij een voetbalelftal waar het schort aan teamgeest zal de beheersing van de baltechniek door individuele spelers minder tot resultaat leiden dan bij een team waar beide hand in hand gaan. De teamdraagkracht vormt een noodzakelijke conditie voor de adequate inzet van functies voor vernieuwing.

Theoretisch is nog van belang of veranderingscapaciteit een enkelvoudig of meervoudig begrip is. Deze vraag is te vergelijken met de discussie over intelligentie als één algemene factor: of als samenstel van cognitieve vaardigheden. In dit onderzoek is aangenomen dat de veranderingscapaciteit zich via verschillende functies manifesteert; in de analyses is echter uitgegaan van één totaalscore. Dit laatste bleek

gerechtvaardigd gezien de samenhang tussen de subschalen. Onze uitkomsten geven geen uitsluitsel over de vraag of het hier om een uni- of meerdimensioneel construct gaat. De meeste auteurs gaan uit van meerdere componenten. Voor praktische doeleinden, bijvoorbeeld wanneer interventies verlangd worden om de school aan het vernieuwen te zetten, is een geleiding in functies of capaciteiten handzaam.

Het schoolorganisatie-onderzoek waartoe deze studie behoort, is niet opgezet vanuit de onderzoekslijn naar de schooleffectiviteit (Scheerens, 1989). De laatste benadering concentreert zich op het opsporen van condities die de output van de school in termen van leerlingprestaties gunstig beïnvloeden. Van een dergelijke outputmeting is in onze studie geen sprake. Toch zijn er raakvlakken met deze benadering. Er is overlap in ter zake doende factoren: onderwijskundig leiderschap is cruciaal in het schooleffectiviteitsonderzoek en het is een belangrijk facet van de veranderingscapaciteit. In onze studie ligt de nadruk op factoren die veranderingsprocessen bevorderen, terwijl in het schooleffectiviteitsonderzoek het effect van organisatiekenmerken op leerlingprestaties wordt bestudeerd. Naarmate laatstgenoemde benadering meer zicht biedt op een succesvolle onderwijs- en organisatie-receptuur, zal de behoefte ontstaan deze in te voeren in zo veel mogelijk scholen. Voor het daadwerkelijk vergroten van de onderwijseffectiviteit moet men onder meer 'vertrouwen op de zelfvernieuwende capaciteit van scholen' (Scheerens, 1989, p. 166). Hier ontmoeten beide lijnen van onderzoek elkaar.

Noot

- 1 In het onderzoek waren ook ruim honderd scholen die deelgenomen hebben aan een ontwikkelingsproject basisschool, betrokken. Deze groep is vergeleken met de 'gewone' scholen die in dit artikel centraal staan (zie Van Gennip, 1991).

Literatuur

- Claessen, J. F. M. (1991). Betere onderwijsvoorzieningen door schaalvergroting. In J. J. van Kuyk & J. F. M. Claessen (Eds.), *De grensverleggende basisschool* (pp. 47-62). Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Emst, A. van (1985). *Innoverend handelen: De OBD als innovatieve spil in de regio*. Amsterdam: Algemeen Pedagogisch Studiecendum.
- Fullan, M. (1983). The meaning of educational change: A synopsis. *Pedagogisch Tijdschrift Forum voor Opvoedkunde*, 8, 454-464.
- Fullan, M., Miles, M. B., & Taylor, G. (1980). Organization development in schools: The state of the art. *Review of Educational Research*, 50, 121-183.
- Gennip, J. van (1990). *Onderwijsbegeleiding onderzocht: Taken, werkwijzen en resultaten*. Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociale wetenschappen.
- Gennip, J. van (1991). *Veranderingscapaciteiten van basisscholen: Onderzoek naar de functie van veranderingscapaciteiten binnen het innovatieproces basisonderwijs*. Academisch proefschrift. Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociale wetenschappen.
- Giesbers, J., & Vegt, R. van der (1974). Organisatieontwikkeling in schoolsystemen: een introductie. *Pedagogische Studiën*, 51, 522-530.
- Hoeben, W. Th. J. G., & Stokking, K. M. (1986). *Onderzoeksprogrammering onderwijsverzorging*. Rapport 1986. Den Haag: SVO.
- Houtveen, A. A. M. (1990). *Begeleiden van vernieuwingen*. De Lier: Academisch Boeken Centrum.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1989). *LISREL 7: User's reference guide*. Mooresville: Scientific Software, Inc.
- Louis, K. S., Velzen, W. G. van, Loucks-Horsley, S., & Crandall, D. P. (1985). External support systems for school improvement. In W. G. van Velzen, M. B. Miles, M. Ekholm, U. Hameyer & D. Robin (Eds.), *Making school improvement work: A conceptual guide to practice* (pp. 181-222). Leuven/Amersfoort: Acco.
- Miles, M. B., & Ekholm, M. (1985). What is school improvement? In W. G. van Velzen, M. B. Miles, M. Ekholm, U. Hameyer & D. Robin (Eds.), *Making school improvement work: A conceptual guide to practice* (pp. 33-67). Leuven/Amersfoort: Acco.
- Scheerens, J. (1989). *Wat maakt scholen effectief? Samenvatting en analyse van onderzoeksresultaten*. 's-Gravenhage: Instituut voor Onderzoek van het Onderwijs, SVO.
- Schmuck, R. A., Runkel, P. J., Arends, J. H., & Arends, R. I. (1977). *The second handbook of organization development in schools*. Palo Alto, CA: Mayfield Publishing Company.
- Sleegers, P. J. C. (1991). *School en beleidsvoering*. Academisch proefschrift. Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Staessens, K. (1991). Ontwikkeling en validering van de Vragenlijst Professionele Cultuur van Basisscholen. *Pedagogische Studiën*, 68, 241-252.
- Staessens, K., & Vandenbergh, R. (1990). De professionele cultuur in basisscholen: Een kwalitatief onderzoek naar het intern functioneren van scholen in vernieuwing. In J. Imants & W. Weijzen (Eds.), *Organisatie van onderwijsinstellingen* (pp. 33-48). Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Vegt, R. van der, & Knip, H. (1988a). Implementatieprocessen in scholen. In W. van de Grift & N. A. J. Lagerweij (Eds.), *Hoe verbeteren we onderwijs?* (pp. 35-63). De Lier: Academisch Boeken Centrum.
- Vegt, R. van der, & Knip, H. (1988b). The role of the principal in school improvement: Steering functions for implementation at the school level. *Journal of Research and Development in Education*, 22, (1), 60-68.
- Verhagen, M. F. M., Bastiaans, W. A. J., Corten, J. J. R. M., Knip, J. L., & Vegt, R. van der (1986). *Implementatieprocessen in scholen*. Nijmegen: Instituut voor Onderwijskunde Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Verschuren, P. J. M. (1991). *Structurele modellen tussen theorie en praktijk*. Utrecht: Spectrum.
- Vilsteren, C. A. van (1982). Voorwaarden schoolwerkplanontwikkeling. In R. G. M. Wolbert (Ed.), *Onderzoek naar schoolwerkplanning* (pp. 10-27). Harlingen: SVO-reeks nr. 52.

Manuscript aanvaard 16-12-1993

Auteurs

J. van Gennip is senior-onderzoeker bij het Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen te Nijmegen.

J. Claessen is hoogleraar aan de Open universiteit te Heerlen.

R. van der Vegt is hoogleraar sociale psychologie aan de Universiteit Utrecht.

Adres: ITS, Postbus 9048, 6500 KJ Nijmegen

Abstract

Change capacity and educational innovation in primary schools

J. van Gennip, J. Claessen & R. van der Vegt. *Pedagogische Studiën*, 1994, 71, 209-219.

This study examines the impact of a school's change capacity on the renewal of primary education as mandated by the Dutch government. We present a structural model in which a.o. the effects of change capacity, characteristics of the school staff and external support are hypothesized. Change capacity appears to be comprised of three dimensions: process planning and process evaluation, communication and decision making, and school leadership. The theoretical model is explored and tested using LISREL with survey data ($n = 293$). The results indicate that change capacity has a moderate effect on the implementation of educational and structural features of the intended reform. However, change capacity does not affect the extent to which differentiation within classes has been implemented. The staff's capacity for joint endeavour also enhances innovation. Finally, change capacity is compared with similar concepts.

Vergelijking van taaltest-prestaties van jonge Utrechtse schoolkinderen in 1968 en 1988

G. A. Kohnstamm, A. K. de Vries en A. M. Slotboom*

Samenvatting

In 1968 werd de UTANT, een test voor het meten van taalvaardigheid bij kinderen van 4 tot 7 jaar, afgenomen aan 586 Utrechtse kinderen. Deze kinderen werden ingedeeld in vier groepen op basis van het opleidingsniveau van hun ouders. Tussen de twee extreme groepen (I en IV) bleek een gemiddeld verschil in ontwikkelingstempo van ongeveer anderhalf jaar.

Twintig jaar later, in 1988, werd dezelfde test opnieuw afgenomen bij 557 Utrechtse kinderen van ouders met verschillend opleidingsniveau. De verschillen in ontwikkelingstempo tussen de vier milieugroepen bleken belangrijk kleiner geworden te zijn. Toch toonde de groep van het laagste opleidingsniveau nog steeds een vertraagde ontwikkeling. Deze groep wordt, althans in de autochtone bevolking, steeds kleiner.

De resultaten worden besproken in het licht van wat er bekend is over met de decennia geleidelijk stijgende gemiddelde scores op intelligentietests; tevens in het licht van een veranderende samenleving waarin ouders gemiddeld steeds hoger zijn opgeleid, de gezinnen kleiner zijn en het jonge kind sterker wordt gestimuleerd in zijn taalontwikkeling.

Inleiding

In dit artikel worden van twee cohorten 4-7 jarige kinderen de scores op een Nederlandse taaltest, de UTANT, vergeleken. De gegevens van het eerste cohort werden in 1968 verzameld en die van het tweede cohort in 1988. De

belangrijkste vraag daarbij was, of de milieuverschillen – zoals bepaald met het opleidingsniveau van de ouders – in die twintig jaar even groot waren gebleven of waren verminderd.

De UTANT is ontstaan uit een destijds (1967) door enkele medewerkers van het (toen nog hetende) Pedagogisch Instituut aan de Rijksuniversiteit van Utrecht gevoelde behoefte aan een instrument, waarmee op vlotte en objectieve wijze een indicatie van het taalniveau van de kinderen uit de zogenaamde 'Compensatieprogramma's' verkregen kon worden. Deze compensatieprogramma's werden in navolging van de Amerikaanse 'enrichmentprograms' uitgevoerd om kleuters uit het milieu der minstgeschoolden beter voor te bereiden op het basis- en voortgezet onderwijs. Voor het meten van de effecten van de programma's waren op korte termijn verschillende instrumenten nodig, waaronder tenminste één voor het bepalen van de vooruitgang van het taalgedrag. Tijd en geld om een volledige originele test te ontwerpen en te beproeven waren er niet.

In de Verenigde Staten werd voor hetzelfde doel dikwijls gebruik gemaakt van de ITPA, de Illinois Test of Psycholinguistic Abilities, ontwikkeld door McCarthy en Kirk en gebaseerd op de psycholinguïstische theorie van Osgood. Deze ITPA was een zeer omvangrijke test en bevatte enkele subtests, waarvan de relevantie voor het meten van de taalbeheersing ons niet erg duidelijk was. Daarom kozen wij uit de ITPA-reeks de drie subtests die ons het meest aanspraken, d.w.z. dat hun *face validity* voor wat wij onder 'taalontwikkeling' verstonden, evident was en hoger dan van de andere subtests.

In Figuur 1 staan de namen van de oorspronkelijke ITPA-subtests en de namen van de daarmee corresponderende UTANT-subtests.

Afgezien van de *face validity* van deze subtests bleek uit een factoranalyse die door de ITPA-auteurs werd uitgevoerd op de eerste versie van de test dat deze drie subtests de

* Dank is verschuldigd aan J. C. van Wieringen voor zijn talrijke suggesties voor verbetering van de tekst van dit artikel. Tevens danken wij J. Lammerts van de firma Swets & Zeitlinger voor het beschikbaar stellen van een tiental exemplaren van de UTANT.

hoogste lading hadden op de factor die de meeste variantie verklaarde en die door hen 'General Linguistic Ability' genoemd werd. Voor de totale ijkings-groep (alle leeftijden tezamen genomen) bedroegen de ladingen van de drie subtests op deze factor respectievelijk 0,96, 0,92 en 0,86 (McCarthy & Kirk, 1963).

ITPA	UTANT, 1971	UTANT herziene uitgave, 1980
Auditory-Vocal Association	Analogieën en Tegenstellingen	Analogieën en Tegenstellingen
Auditory-Vocal Automatic	Grammatika	Morfologische Regels
Vocal Encoding (Verbal Expression)	Onder Woorden Brengen	Bedenken en Benoemen
	Woordenschat	Woordenschat

Figuur 1. Namen van subtests in ITPA en UTANT

Aan deze drie ITPA-subtests werd vervolgens een klassieke test voor de 'passieve' woordenschat toegevoegd, zoals die ook gevonden wordt in de Peabody Picture Vocabulary Test, de Primary Mental Abilities Test van Thurstone en de subtest Woordbetekenis van de AKIT. Deze subtest werd gevormd uit items die voorkwamen in de beide vormen van de PMA (5-7 en 7-11) van Thurstone en Thurstone. Het betreft hier alleen makkelijk afbeeldbare *substantieven*. Hiermee was de UTANT compleet.

De test werd in 1968 afgenomen aan ruim 800 kleuters en leerlingen van de eerste klas van (destijds) het gewoon lager onderwijs uit de stad Utrecht. Door aan de ouders informatie te vragen over hun schoolopleidingen konden voor vier verschillende milieus aparte gemiddelden en spreidingen berekend worden. De twee meest uiteenlopende groepen werden gevormd door aan de ene kant (milieugroep I) de gezinnen waarin geen van beide ouders méér scholing had genoten dan enkele jaren LBO (zonder diploma), en aan de andere kant (milieugroep IV) de gezinnen waarin tenminste één van beide ouders een diploma had behaald in het HAVO, VWO of HBO. Tussen deze twee meest uiteenlopende groepen bleek een gemiddeld verschil van ongeveer anderhalf jaar ontwikkelingstempo. Dit betekende bijvoorbeeld dat het UTANT-gemiddelde van de milieu-I kinderen op 6 jaar en 0 maanden onge-

veer gelijk was aan dat van de milieu-IV kinderen op 4½-jarige leeftijd. De grote verschillen die wij toen vonden in het tempo van de taalontwikkeling werden richting gevend voor enkele projecten waarin getracht werd die ontwikkeling te versnellen bij kinderen van laaggeschoolde ouders (Kohnstamm, 1969, 1973; Kohnstamm, Van der Lem, Kleerekoper, Colland & Van der Doef, 1976; De Vries, 1974; Scheerens, 1987).

In 1980 publiceerden wij een herziene handleiding waarin o.a. van ruim honderd Utrechtse en Leidse kinderen de resultaten uit 1975 en 1978 vergeleken werden met die uit 1968 (Kohnstamm & Sanavro, 1980). Daaruit kwam naar voren dat de milieu-verschillen in de loop der jaren aanzienlijk kleiner geworden leken te zijn. Bedroeg in 1968 het gemiddelde verschil tussen de testcores van kinderen uit de twee meest uiteenliggende opleidingsgroepen nog anderhalf jaar, zeven tot tien jaar later was dit gemiddelde verschil verminderd tot een jaar.

In 1988 kon door één van ons opnieuw een grote Utrechtse groep 4-7-jarige kinderen worden getest. Daarmee werd een vergelijking mogelijk die een tijdsperiode omvat van twintig jaar.

De belangstelling voor verschillen in taalvaardigheid bij kinderen van verschillende sociaal-economische en sociaal-culturele herkomst is vooral daarom zo groot omdat verondersteld wordt dat dit één van de belangrijkste factoren is die het succes op school bepalen. Een deel van de met milieu samenhangende verschillen in de schoolloopbanen wordt aan de verschillen in taalvaardigheid toegeschreven, meer speciaal aan de reeds in de eerste 5 à 7 levensjaren blijvende verschillen. Deze gedachte staat tegenwoordig centraal in de discussies over de schoolloopbanen van *allochtone* leerlingen. Destijds, eind jaren zestig en begin jaren zeventig, was de zorg gericht op de *autochtone* leerlingen uit de lagere sociaal-economische en sociaal-culturele milieus.

De ontwikkeling van de taalvaardigheid is een zeer complex geheel waaraan talloze aspecten zijn te onderscheiden. Wij waren ons ervan bewust, dat de UTANT dit complexe gebeuren slechts op een oppervlakkige wijze kon benaderen. Ook dat taalontwikkeling en intelligen-

tie, speciaal de verbale intelligentie, sterk verweven zijn en zich moeilijk afzonderlijk laten meten, waren wij ons bij het samenstellen van de UTANT bewust. Speciaal de subtest *Analogieën en Tegenstellingen* zou evengoed in een test voor verbale intelligentie kunnen zijn opgenomen. Over milieu-verschillen in intelligentie en cognitieve vaardigheden is veel gepubliceerd. Daarvan een samenvatting te geven valt buiten de doelstelling van dit artikel. Volstaan wordt met het aanhalen van Van der Velden (1991). Uit longitudinaal onderzoek bij Groningse scholieren - het zogenaamde Groningen-cohort, opgezet door Meijnen (Meijnen, 1984) - concludeerde Van der Velden dat een kwart van de variantie in de op 17-jarige leeftijd bereikte onderwijspositie te maken had met de sociale status van de ouders. Van deze milieuspecifieke selectie bleek in dit onderzoek 40% herleidbaar tot verschillen in mentale leeftijd die reeds op 6-jarige leeftijd bestonden: "Reeds bij de instroom in het lager onderwijs treden grote verschillen op tussen leerlingen van verschillende sociale stata. In mentale leeftijd uitgedrukt bedraagt het gemiddelde verschil tussen de hoogste en de laagste sociale statusgroep iets meer dan anderhalf jaar" (p. 209). Deze conclusie was gebaseerd op intelligentiemetingen op 6-jarige leeftijd, in 1972, bij de intrede in de lagere school. De gebruikte intelligentietest was de PMA 5-7 van Thurstone en Thurstone (1962), waarvan de verbale test, IQ-1 in het Groninger onderzoek, vrijwel identiek is aan de subtest *Woordenschat* van de UTANT. Het milieu-verschil (tussen extreme groepen) van anderhalf jaar ontwikkelingstempo bij de Groningse 6-jarigen uit 1972 is dus gelijk aan het even grote milieu-verschil in taalontwikkeling bij de Utrechtse 4-7 jarigen uit 1968. Wel moet worden opgemerkt dat onze milieu-indeling in vier klassen gebaseerd was op uitsluitend het door de ouders genoten onderwijs, terwijl de Groningse indeling in zes klassen gebaseerd was op een combinatie van opleidings- en beroepsgegevens.

In de herziene handleiding van de UTANT uit 1980 betoogden wij dat de in 1968 in Utrecht gebleken gemiddelde UTANT-verschillen tussen kinderen van ouders uit verschillende opleidingsklassen in latere jaren en op andere

plaatsen minder sterk werden teruggevonden. Met name werden de 1968-gegevens vergeleken met groepen in 1975 en 1978 door onszelf in Leiden en Utrecht en in 1978 door Hermanns (Hermanns, 1979) in Capelle a/d IJssel geteste kinderen. Wij deden toen ook een poging tot verklaring en verbonden daaraan een voorspelling:

"De verklaring voor het verdwijnen van het typische milieu I ontwikkelingsbeeld moet waarschijnlijk voor een deel gezocht worden in de toegenomen scholing van de ouders en voor een deel in de intensivering van het educatief milieu waarin Nederlandse kleuters grootgebracht worden. De Utrechtse kinderen van 1968 werden geboren tussen 1961 en 1964. Die uit Leiden en Utrecht 1975-1978 zijn geboren in de jaren '69 en later, waarin de aandacht voor de stimulering van de cognitieve ontwikkeling overal is toegenomen.

Uit sommige onderzoeken, met name uit dat van Hermanns te Capelle a/d IJssel, lijkt de algemene versnelling in taalontwikkeling bij kleuters die niet in grote steden maar in nieuwe forensengemeenten wonen zelfs daartoe te leiden dat alleen de oude Utrechtse milieu IV normen nog een goede vergelijkingsmogelijkheid bieden.

Nieuwe onderzoeken, gedaan bij kinderen uit verschillende plaatsen in Nederland en geboren in 1975 of latere jaren zullen waarschijnlijk laten zien dat

- opleidingsverschillen van de ouders steeds minder invloed hebben op de UTANT-scores van de kinderen;
- alle kinderen zich steeds meer zullen gaan ontwikkelen als de Utrechtse groepen uit de hoogste opleidingsgroep (IV, d.w.z. één van beide of beide ouders VWO of hogere opleiding);
- veel kinderen een snellere taalontwikkeling (zoals met de UTANT gemeten) zullen vertonen dan het gemiddelde milieu IV kind uit Utrecht 1968."

Ook gaven wij een advies aan de testgebruiker. Waar wij bij de eerste uitgave van de UTANT, in 1971, nog pleitten voor het hanteren van afzonderlijke milieu-normen raadden wij in 1980 de testgebruiker aan om de verkregen UTANT-scores uit te drukken in maanden vóór of achterstand op het gemiddelde (Utrechtse) milieu

IV-kind van dezelfde leeftijd. Dat was "niet omdat we het taalgedrag van de hoger opgeleide ouders uit Utrecht 1968 a priori tot norm verheffen. Het is omdat er empirische evidentie is dat de gemiddelde UTANT-taalontwikkeling van kinderen uit latere jaren en andere plaatsen meer en meer gaat lijken op het UTANT-ontwikkelingsverloop dat (destijds) in milieu IV-lijnen werd weergegeven" (UTANT-handleiding blz. 48).

Met de presentatie en bespreking van de in 1988 verkregen gegevens willen wij nagaan in hoeverre onze voorspelling is uitgekomen, en of er aanleiding is onze eerder gegeven verklaring aan te passen.

1 Methode

1.1 Proefgroepen

In 1968 werden 841 Utrechtse schoolkinderen van 4 tot en met 7 jaar getest, en in 1988 557 kinderen van 4 tot en met 6 jaar. Omwille van de vergelijkbaarheid van beide jaargroepen wat betreft de leeftijdsrange zijn uit de 1968-jaargroep de kinderen ouder dan 7.0 jaar weg-

gelaten. Dit reduceerde de 1968-jaargroep tot 672 kinderen.

Niet van alle kinderen die in 1968 werden getest zijn de oorspronkelijke testprotocollen bewaard gebleven. Voor de statistische analyses die nodig waren om de gegevens uit beide jaargroepen goed met elkaar te kunnen vergelijken, moesten de oorspronkelijke gegevens opnieuw worden ingevoerd. In Tabel 1 staan wat betreft de 1968-jaargroep de aantallen bewaard gebleven protocollen. Helaas bleken de gegevens van 86 kinderen (13%) niet meer te achterhalen. De ouders van de kinderen werden in vier opleidingsklassen verdeeld, zoals weergegeven in Tabel 1. Voor beide cohorten werden daarbij de tegenwoordig gangbare aanduidingen van onderwijstypen gebruikt. Het hoogste niveau van één van beide ouders gold als milieu-indicatie voor het gezin.

Ofschoon in 1988 ook een aantal allochtone leerlingen getest werd, zijn de hier gerapporteerde analyses beperkt tot de groep autochtone en van huis uit Nederlands sprekende leerlingen.

In Tabel 2 staan de aantallen meisjes en jongens in beide jaargroepen, verdeeld over de

Tabel 1
Aantallen kinderen naar onderzoekjaar en opleidingsniveau van hun ouders

Categorie	Opleidingscriterium	Jaargroep	
		1968*)	1988
I	Geen van beide ouders meer dan LBO, maar zonder diploma	208	71
II	Tenminste een van de ouders LBO voltooid of enkele jaren MAVO, maar zonder diploma	121	173
III	Tenminste een van de ouders MAVO voltooid of enkele jaren HAVO/VWO, maar zonder diploma	96	163
IV	Tenminste een van de ouders HAVO-, VWO- of HBO-diploma en overige hogere opleidingen	161	150
	Totaal	586	557

*) Alleen de ppn jonger dan 7 jaar.

Tabel 2
Aantallen kinderen naar onderzoekjaar, geslacht en leeftijd

Leeftijdsgroep in jaar; maanden	1968*		1988	
	meisjes	jongens	meisjes	jongens
4;0 - 4;5				
4;6 - 4;11	26	20	28	27
5;0 - 5;5	56	53	60	50
5;6 - 5;11	50	50	58	52
6;0 - 6;5	49	59	48	53
6;6 - 6;11	58	76	38	51
	36	45	43	49

* Alleen de ppn jonger dan 7 jaar. Van 8 ppn kon het geslacht niet meer achterhaald worden. Vandaar dat het totaal aan jongens en meisjes (1968) optelt tot 578, in plaats van de 586 uit Tabel 1.

leeftijdsgroepen zoals die in de UTANT handleiding gebruikt worden. Voor de jaargroep 1968 zijn hier de kinderen jonger dan 7 jaar weggelaten.

1.2 Meetinstrument

De UTANT heeft vier subtests. In de volgorde waarin zij worden afgenomen zijn dat:

Passieve Woordenschat (PW) bestaat uit 35 meerkeuze-items. Het kind moet uit vier tekeningen het goede plaatje aanwijzen na het horen van de opdracht. Bijvoorbeeld: Hier zijn vier plaatjes; daarvan moet jij nu eens de *vlin-der* aanwijzen.

Analogieën en Tegenstellingen bestaat uit 25 items van het type: Ik sla met mijn *handen*; ik trap met mijn De proefleider leest het zinnetje op met een intonatie die het kind uitnodigt zelf de zin af te maken. Er worden bij deze subtest geen plaatjes getoond.

Morfologische regels bestaat uit 20 items waarbij gevraagd wordt om grammaticaal correcte aanvullingen in zinnetjes van het type: Deze doos is *gróót*, maar deze is *nóg* Op het bijbehorende plaatje staan bij dit item twee in grootte verschillende dozen getekend die door de proefleider na elkaar worden aangewezen terwijl hij het zinnetje uitspreekt. Alweer met een uitnodigende intonatie. Er worden eerst vier voorbeeld-items gegeven, waarbij het kind zoveel mogelijk geholpen wordt het goede antwoord te geven. Van de 20 testitems zijn er tien die veranderingen in werkwoordstijden vragen. In negen van de tien gevallen moet het kind een voltooid deelwoord vormen. In vijf van de 20 testitems wordt de stap van de vergelijkende naar de vergrotende, respectievelijk de overtreffende trap gevraagd, en wel van de woorden *groot*, *lang*, *veel* en *goed*. Bij de overige vijf items moet het kind het juiste meervoud vormen van de woorden *appel*, *hoed*, *blad*, *schip* en *vat*.

In de laatste subtest, *Bedenken en Benoe-men* wordt het kind achtereenvolgens een paar eenvoudige voorwerpen getoond, een blokje, balletje, krijtje en touwtje, met de vraag zoveel mogelijk over die voorwerpen te zeggen. Deze subtest is proefleider-gevoelig. In dit artikel zullen de ermee verkregen gegevens daarom niet worden behandeld.

1.2.1 Betrouwbaarheid

Gegevens over de test-hertest betrouwbaarheid van de UTANT subtests zijn te vinden in de handleiding (Kohnstamm & Sanavro, 1980). Uit de voor dit artikel gebruikte gegevens werden Cronbachs alpha's berekend ter bepaling van de interne consistentie van de drie subtests. In Tabel 3 staan de resultaten.

Tabel 3
Meetbetrouwbaarheid*¹ van de drie UTANT subtests in de beide jaargroepen

	aantal items	1968 (N=200)	1988 (N=556)
Passieve Woordenschat	35	0,79	0,78
Analogieën en Tegenstellingen	25	0,81	0,83
Morfologische Regels	20	0,77	0,79

*¹ 1968 - KR-20
1988 - Cronbachs alpha

1.2.2 Validiteit

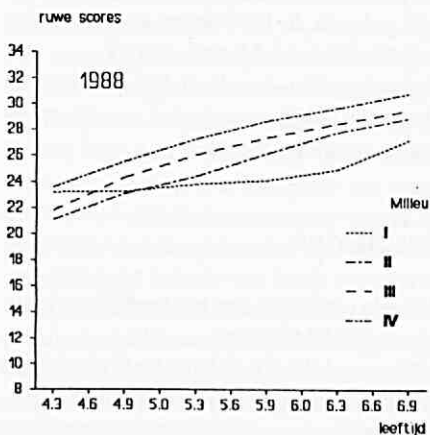
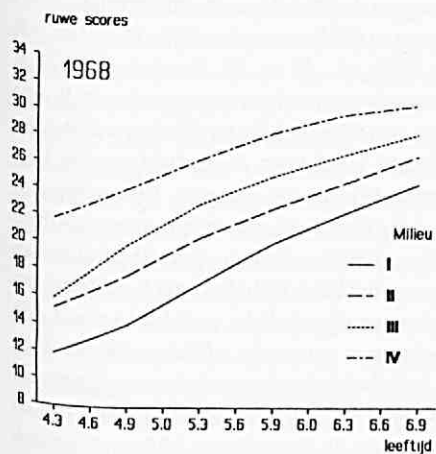
Voor gegevens over de validiteit van de UTANT moeten wij eveneens verwijzen naar de handleiding bij de test. Dit onderzoek heeft geen nieuwe validiteitsgegevens opgeleverd.

1.3 Proefleiders

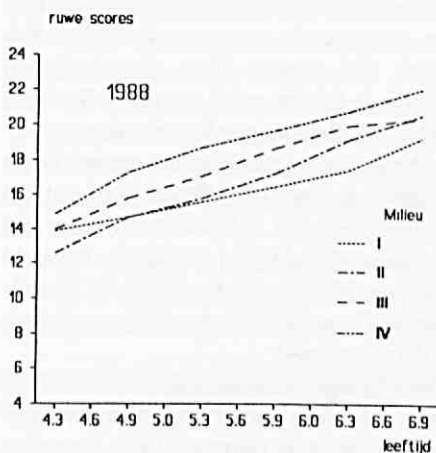
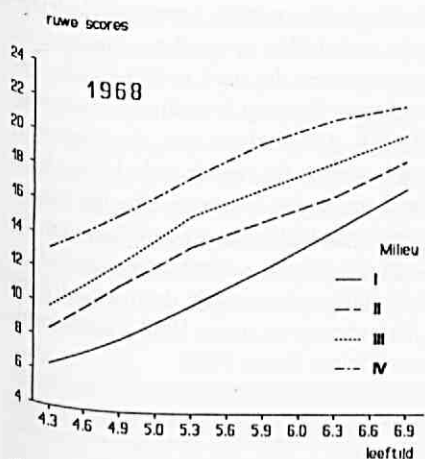
In 1968 werden door Kohnstamm en De Vries jongere-jaars pedagogiek-studenten getraind in het afnemen van de UTANT, in het kader van een onderzoekspracticum. Bij de testafnames werkten steeds twee studenten samen, waarbij de een de rol van proefleider vervulde terwijl de ander het testprotocol bijhield. In 1988 werden de proefleiders gerekruteerd uit de vierdejaars orthopedagogiekstudenten en getraind door De Vries.

1.4 Scholen

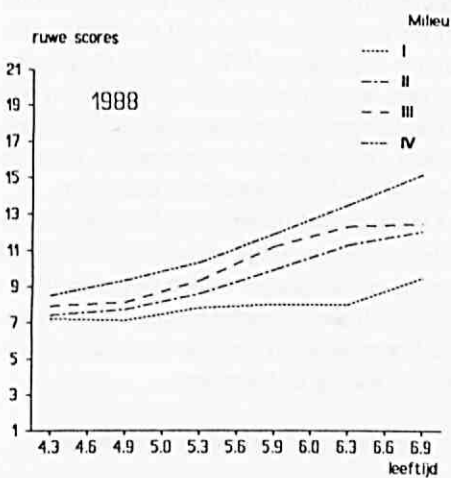
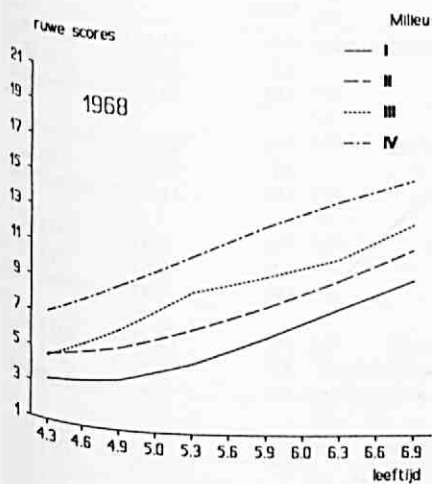
Een belangrijke vraag is in hoeverre de scholen uit beide jaargroepen vergelijkbaar zijn. Slechts enkele scholen deden aan beide onderzoeken mee. Een groot deel van de in 1968 bestaande scholen bleek opgeheven of gefuseerd. Bovendien werden in 1988 door een intern communicatieprobleem bij de 'rayon-managers' voor het openbaar onderwijs de scholen voor openbaar onderwijs vrijwel van deelname uitgesloten.



Figuur 2. Leeftijdsverloop gemiddelden op UTANT subtest *Woordenschat* in vier milieugroepen uit jaargroep 1968 (links) en 1988 (rechts).



Figuur 3. Leeftijdsverloop gemiddelden op UTANT subtest *Analogieën en Tegenstellingen* in vier milieugroepen uit jaargroep 1968 (links) en 1988 (rechts).



Figuur 4. Leeftijdsverloop gemiddelden op UTANT subtest *Morfologische Regels* in vier milieugroepen uit jaargroep 1968 (links) en 1988 (rechts).

In 1968 waren alle scholen in de stad Utrecht gelegen. In 1988 deden er ook scholen mee uit Maarssen en Maarssenbroek.

De leerkrachten van de onderbouw hielpen met het schriftelijk verzamelen van de opleidingsgegevens van de ouders.

2 Resultaten

2.1 Visuele weergave van het leeftijdsverloop van de gemiddelde scores

In de Figuren 2 t/m 4 wordt het leeftijdsverloop van de gemiddelde scores van de beide jaargroepen getoond, gesplitst voor de vier milieu- of opleidingsgroepen van de ouders. Voor de jaargroep 1968 betreft het hier het oorspronkelijke totaal aan kinderen, dus inclusief de kinderen waarvan de testprotocollen sindsdien verloren zijn gegaan. Voor deze jaargroep 1968 zijn de figuren gelijk aan die welke in de UTANT handleiding werden opgenomen.

In beide jaargroepen gaat het om geëffende gemiddelden. Voor het effenen werd een gemiddelde voor een halfjaarsgroep eerst met twee vermenigvuldigd, vervolgens opgeteld bij het gemiddelde van de vorige én de volgende halfjaarsgroep en tenslotte werd deze som door 4 gedeeld.

Deze figuren geven sterk de indruk dat in de jaargroep 1988 de milieuverschillen veel kleiner waren dan in de jaargroep 1968. Vooral de gemiddelde scores van de 4-jarigen lijken veel hoger geworden. Bij de 6-jarigen lijken alleen de kinderen van ouders met de laagste opleidingen sterk achter te blijven bij de overige kinderen in de jaargroep 1988. Nadere statistische analyses, waarin behalve de gemiddelden ook de spreidingen in de scores worden betrokken, moeten ons zekerheid verschaffen over de juistheid van bovengenoemde indrukken.

Omdat de leeftijdsamenstelling van de vier milieugroepen ongelijk was, evenals het aantal jongens en meisjes per milieu en per leeftijds-groep (zie Tabel 2), moest tevens worden nagegaan hoe sterk de invloed van deze storende variabelen was op de testcores.

2.2 Correlatie met leeftijd en covariantie-analyse

Vanzelfsprekend correleren de testcores met de leeftijd van de kinderen. Voor de drie sub-

tests waren de produkt-moment correlatiecoëfficiënten in 1968 respectievelijk .54, .49 en .55, en in 1988 .48, .47 en .52. Daarom werd eerst een covariantie-analyse uitgevoerd met de drie subtests als afhankelijke variabelen waarbij gecorrigeerd werd voor de leeftijd van de kinderen (leeftijd als covariabele). Als onafhankelijke variabelen fungeerden jaargroep (1968 en 1988), opleidingsniveau van de ouders en sekse van het kind. Behalve naar hoofdeffecten van deze onafhankelijke variabelen werd ook gezocht naar interactie effecten tussen deze drie. In Tabel 4 zijn de resultaten weergegeven.

De hoofdeffecten van opleidingsniveau en jaargroep op de drie subtests blijken statistisch significant; het hoofdeffect van de jaargroep is het minst groot voor de subtest Morfologische Regels. Voor sekse werden geen statistisch significante verschillen gevonden. Jongens en meisjes presteren dus niet systematisch verschillend van elkaar op deze drie subtests van de UTANT. De analyse van de interactie-effecten bevestigt de visuele indrukken uit de Figuren 2 t/m 4. De interactie-effecten tussen jaargroep en opleidingsniveau blijken significant voor alle drie de subtests. De verschillen tussen de milieugroepen zijn dus niet gelijk in beide jaargroepen: ze zijn in 1988 door de bank genomen kleiner dan in 1968.

Tabel 4

Jaargroep-, opleidingsniveau- en sekse-effecten en hun interacties, met leeftijd als covariabele

	Onafhankelijke variabelen	Afhankelijke variabelen	Univariate F	df
Opleidingsniveau	PW		84.55**	3/1116
	AT		85.33**	3/1116
	MR		83.39**	3/1116
Jaargroep	PW		124.74**	1/1116
	AT		80.07**	1/1116
	MR		18.30**	1/1116
Sekse	PW		2.41	1/1116
	AT		0.81	1/1116
	MR		1.47	1/1116
Interactie van Opleidingsniveau en Jaargroep	PW		15.44**	3/1116
	AT		14.35**	3/1116
	MR		7.41**	3/1116
Interactie Jaargroep en Sekse	PW		0.32	1/1116
	AT		0.25	1/1116
	MR		0.06	1/1116

** $p < .000$

Vervolgens werd een vierweg variantie analyse uitgevoerd waarbij leeftijd niet als covariabele maar als een van de vier onafhankelijke variabelen (factoren) werd beschouwd. Vanwege het grote aantal toetsingen en het grote aantal proefpersonen werd een significantieniveau van 1% aangehouden. Het hoofdeffect van leeftijd ligt in dezelfde orde van grootte als die van opleidingsniveau en jaargroep (F -waarden respectievelijk 87, 98 en 67; $p < .000$). Behalve het hierboven reeds vermelde interactie-effect tussen jaargroep en opleidingsniveau blijken bij deze analyse kleine doch significante interactie-effecten tussen jaargroep en leeftijd, doch alleen bij de eerste twee subtests en niet bij Morfologische Regels. (F -waarden respectievelijk 6,8 en 4,6; $p < .000$.)

Dit betekent dat de leeftijdsprogressie in de twee jaargroepen op de eerste twee subtests verschillend is. Die progressie was 'stijler' in de jaargroep 1968. Ook blijkt nog een klein doch significant interactie-effect tussen opleidingsniveau en leeftijd op de subtest Morfologische Regels ($F=2,3$; $p=.003$). Dit betekent dat de leeftijdsprogressie op Morfologische Regels voor de vier opleidingsniveaus verschillend is. In de laagste milieugroep is de progressie het minst.

2.3 Hoe groot zijn die milieu-verschillen in beide jaargroepen?

Het verschil tussen de gemiddelden van twee scoreverdelingen laat zich uitdrukken in verhouding tot de standaarddeviatie van die verdelingen. Men berekene daartoe de standaarddeviatie van de totaalverdeling die zou ontstaan door beide verdelingen samen te voegen. Daarbij wordt rekening gehouden met de eventuele verschillen in grootte van beide steekproeven. Het geconstateerde verschil tussen twee steekproefgemiddelden wordt gedeeld door die gemeenschappelijke standaarddeviatie. Het resultaat daarvan wordt aangeduid met d voor 'difference'. Is het verschil tussen de twee gemiddelden gróter dan één standaarddeviatie, dan is d groter dan 1.00. Is het verschil kleiner dan een standaarddeviatie dan is d kleiner dan 1.00. Is het verschil gelijk aan een halve standaarddeviatie dan is de uitkomst $d = .50$. (Cohen, 1977; zie b.v. ook Hunter & Schmidt, 1990.) Dit is een makkelijk interpreteerbare effectmaat die de laatste tijd steeds vaker gebruikt wordt, speciaal in meta-evaluatie studies.

Wij zouden d -waarden kunnen berekenen voor de verschillen tussen alle milieugroepen, dus tussen I en II, I en III, I en IV, II en III, II en

Tabel 5
Verschillen tussen gemiddelde scores in de opleidingsgroepen II en IV, per leeftijdsgroep, uitgedrukt in Cohens d , in beide jaargroepen

leeftijd	subtest UTANT	1968	1988	significantie niveau ($d_{68} - d_{88}$)
4;6 t/m 4;11	PW	1.44	0.88	**
	AT	1.16	0.82	
	MR	1.37	0.53	**
5;0 t/m 5;5	PW	1.24	0.65	*
	AT	0.89	0.97	
	MR	0.92	0.69	
5;6 t/m 5;11	PW	1.50	0.55	**
	AT	1.41	0.84	**
	MR	1.70	0.53	**
6;0 t/m 6;5	PW	1.29	0.81	*
	AT	1.42	0.68	**
	MR	1.03	0.76	
6;6 t/m 6;11	PW	0.93	0.67	
	AT	0.74	0.56	
	MR	1.19	0.76	

** $p < .01$

* $p < .05$

IV en III en IV. Dit zou tot zes tabellen leiden met veel herhaalde informatie. We namen als voorbeeld de verschillen tussen de milieugroepen II en IV. Dit omdat groep I tegenwoordig onder de autochtone Nederlandse ouders heel klein is geworden. In bijna alle gezinnen heeft tenminste één van beide ouders op zijn minst een LBO-diploma (dus wat wij hier II noemen). Dat is in feite, onder autochtone ouders, de laagste groep geworden. Deze groep contrasteren we met de steeds groter wordende hoogste groep (IV), waarin tenminste één van beide ouders een diploma HAVO of VWO heeft. De gemiddelde ontwikkeling van kinderen uit deze groep van ouders is als een hedendaagse standaard te beschouwen.

In Tabel 5 staan de *d*-waarden voor de verschillen tussen deze twee milieu-groepen, II en IV, voor vijf leeftijdsgroepen van een half jaar elk. De jongste halfjaargroepen zijn hierbij weggelaten wegens een te gering aantal proefpersonen in milieugroep II in 1968. In de laatste kolom is aangegeven of de verschillen tussen de *d*-waarden uit beide cohorten statistisch significant zijn.

Men ziet dat in 1968 de gemiddelde verschillen tussen de twee opleidingsgroepen II en IV over het algemeen *groter* waren dan één standaarddeviatie: alleen in de oudste twee leeftijdsgroepen komen waarden kleiner dan 1.00 voor. De gemiddelde *d*-waarde in 1968 is 1.23.

In 1988 zijn alle verschillen *kleiner* dan één standaarddeviatie. De gemiddelde *d*-waarde is nu 0.69. Alleen in de oudste leeftijdsgroep zijn alle drie de verschillen tussen de *d*-waarden in 1968 en 1988 statistisch *niet* significant. De *d*-waarden zijn hier berekend voor de ongeëfende gemiddelden. Door kleine aantallen ppn in sommige leeftijdsgroepen zijn er hier en daar grote verschillen tussen elkaar in leeftijd opvolgende *d*-waarden, per subtest. Deze verschillen zouden na effening meer worden gladgestreken, zoals in de Figuren 2 t/m 4 gebeurd is.

3 Discussie

In het algemeen kan worden gesteld dat de voorspellingen die wij in 1980 deden door de uitkomsten van dit onderzoek zijn bevestigd.

De opleidingsverschillen van de ouders blijken minder invloed te hebben gekregen op de UTANT-scores van hun kinderen. De gemiddelde ontwikkelingslijnen van de kinderen uit de hoogste opleidingsgroep (IV) uit 1968 tonen een beeld waaraan in 1988 méér kinderen uit de andere opleidingsgroepen voldoen. We zagen dat in 1988 de gemiddelde waarde van *d* tussen de milieugroepen II en IV 0.69 was. Dat wil zeggen dat de twee verdelingen (van kinderen uit II en IV) elkaar zodanig overlaptten dat er een afstand van 0.7 standaarddeviatie bestond tussen de twee gemiddelden, terwijl die afstand in 1968 nog 1.23 standaarddeviatie bedroeg. Wie zich twee elkaar overlappende verdelingen kan voorstellen beseft dat in het tweede geval het percentage kinderen uit milieugroep II dat *hoger* scoort dan het gemiddelde van milieugroep IV aanmerkelijk groter is geworden.

Dat over decennia de absolute gemiddelde testprestaties van vergelijkbare groepen proefpersonen stijgen is een fenomeen dat bekend is uit intelligentie-onderzoek. Zo kwam Flynn (1984, 1987) na bestudering van een flink aantal onderzoeken, waarin met grote tussentijd dezelfde intelligentietests werden afgenomen aan in leeftijd vergelijkbare groepen, tot de conclusie dat voor *verbale* intelligentietests de mediane stijging per jaar 0,37 IQ punten heeft bedragen. In Japan bijvoorbeeld bleek dat tussen 1951 en 1975 de gemiddelde prestatie van kinderen op de WISC intelligentietest zodanig was gestegen dat het totaal IQ voor alle leeftijdsgroepen gemiddeld 15 punten hoger uitkwam, waarvan ongeveer de helft voor rekening van het Verbaal IQ (Flynn, 1987).

Ook bij non-verbale intelligentietests als de 'RAVEN progressieve matrijzen' deden zich dit soort stijgingen voor. Bij een vergelijking van de gemiddelde RAVEN-scores van Nederlandse dienstplichtigen uit 1952 en 1982 bleek een stijging van 21 IQ-punten (Vroon, De Leeuw & Meester, 1986; Flynn, 1987).

Over de verklaring van deze stijgende test-scores zijn de onderzoekers het niet eens. Sommigen benadrukken de ervaring opgedaan met proefjes, opdrachten, leermiddelen, etc., die lijken op de testopgaven. Anderen benadrukken het steeds toenemende gemiddelde opleidingsniveau van de jongeren en volwassenen in de geïndustrialiseerde landen. Weer anderen wijzen op een algemene toename van informatie-

dichtheid en informatiesnelheid in deze samenlevingen, nog afgezien van toename in formele scholing. Tenslotte wordt ook nog gedacht aan het geringer kindertal per gezin, speciaal in gezinnen uit laaggeschoold milieu. In de kleinere gezinnen zouden de ouders meer aandacht aan hun kinderen kunnen geven.

Voor wat de stijging in de UTANT-scores betreft denken wij dat het gemiddeld niveau van verbale interactie in de gezinnen is toegenomen, mede onder invloed van de televisie en de toegenomen gezinsmobiliteit, en dat daar door de gemiddelde taalontwikkeling van jonge kinderen in de jaren tachtig sneller verliep dan in de jaren zestig. In dit verband is het opvallend (zie de Figuren) dat speciaal de 4-jarigen in 1988 gemiddeld hoger beginnen dan in 1968. Alsof wat er thuis vóór het 5e levensjaar gebeurt de taalontwikkeling versneld heeft.

Een verklaring vanuit een hoger opleidingsniveau van de ouders is voor onze gegevens niet bruikbaar, althans niet voor wat betreft de stijging van scores van kinderen uit *vergelijkbare* opleidingsgroepen. Toch zal zich zeker ook zo'n effect in Nederland voordoen: de gemiddelde testprestaties van kinderen zullen stijgen naarmate hun ouders gemiddeld hoger worden opgeleid. Of de kinderen uit de hoogste opleidingsgroepen zich gemiddeld ook steeds sneller zullen ontwikkelen is nog maar de vraag. Uit onze gegevens blijkt dat niet. De gemiddelde ontwikkeling van het milieu IV kind uit 1968 zou wel eens een optimale ontwikkeling kunnen weergeven die moeilijk te verbeteren is.

Wat betreft de scholen en buurten waaruit beide jaargroepen afkomstig zijn kan de vraag naar de vergelijkbaarheid van beide jaargroepen niet goed beantwoord worden. In het algemeen woonden de - autochtone - gezinnen uit de lagere inkomensgroepen in 1988 beter dan in 1968. Sommige binnenstadswijken waaruit wij in 1968 nog voldoende autochtone Nederlandse kinderen konden betrekken, worden nu overwegend bewoond door allochtone gezinnen. Er heeft een trek van gezinnen naar de voorsteden plaatsgevonden en de scholen zijn als het ware met die gezinnen meeverhuisd. Het enige waarin de jaargroepen vergelijkbaar zijn is het feit dat het om Utrechtse kinderen gaat, van ouders met een vergelijkbaar opleidingsniveau.

Tenslotte iets over de kinderen van ouders uit de laagste opleidingsgroepen. In dit onderzoek betrof dat ouders die geen van beiden *tenminste* een diploma van het LBO kregen. Dat is bij *autochtone* Nederlandse ouders een vrijwel verdwenen groep. In 1988 was het moeilijk voldoende kinderen van zulke ouders te vinden. Dat is eigenlijk ook niet goed gelukt. De aantallen zijn te klein, zeker voor wat sommige leeftijdsgroepen betreft, om met stelligheid iets over de achterblijvende prestaties van speciaal de 6-jarigen uit deze groep te kunnen zeggen. Toch doen die relatief lage gemiddelde test-scores ons denken aan de zorgen die men zich in het kader van de evaluatie van het Onderwijsvoorrangsbeleid maakt over relatief slechte schoolresultaten van een deel van de zogenaamde 1.25 leerlingen (zie o.a. Kloprogge, 1993; Van der Werf, Tesser & Mulder, 1993), dat zijn autochtone kinderen van ouders met niet meer dan een LBO-diploma of enkele jaren MAVO (onze milieu-groepen I en II). Naast alle terechte aandacht voor de beheersing van de Nederlandse taal door *allochtone* kinderen, moet toch ook nog goed gelet worden op een deel van de *autochtone* kinderen (nu ook wel de échte 1.25 leerlingen genoemd). Onder de jonge kinderen van de laagstgeschoolde *autochtone* ouders zijn er die taalontwikkelingspatronen vertonen zoals weergegeven met de onderste lijnen in de Figuren 2 t/m 4. Aan die kinderen zal in de eerste groepen van de basisschool extra aandacht gegeven moeten worden, evenals dat het geval is voor *allochtone* leerlingen van ouders met geringe schoolopleiding.

Literatuur

- Cohen, J. (1977). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (rev. ed.). New York: Academic Press.
- Flynn, J. R. (1984) The mean IQ of Americans: massive gains 1932 to 1978. *Psychological Bulletin*, 95, 29-51.
- Flynn, J. R. (1987). Massive IQ gains in 14 nations: what IQ tests really measure. *Psychological Bulletin*, 101, 171-191.
- Hermanns, J. (1979). Het ontstaan van schoolproblemen. *Pedagogische Studiën*, 56, 348-357.
- Hunter, J. E., & Schmidt, F. L. (1990). *Methods of Meta-Analysis*. Newbury Park, CA: SAGE.

- Klopprogge, J. (1993). *Stabiel in beweging*. Notities over het Onderwijsvoorrrangsbeleid in 1992. 's-Gravenhage: SVO.
- Kohnstamm, G. A. (1969). *Taalontwikkeling en Milieu*, openbare les R.U. Utrecht. Amsterdam: Noord-Hollandse Uitgevers Mij. Een bewerking hiervan in J. de Wit, e.a. (red.) (1971) *Psychologen over het kind 2* (pp. 43-61). Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Kohnstamm, G. A. (1973). Een persoonlijke visie op 5 jaar onderzoek naar milieu-verschillen in taalontwikkeling en op pogingen om die verschillen te verkleinen. *Nederlands Tijdschrift voor de Psychologie*, 28 (2), 155-165.
- Kohnstamm, G. A., Lem, T. van der, Kleerekoper, L., Colland, V., & Doef, S. van der (1976). *Had de proefcrèche effect?* Nijmegen: Dekker & Van de Vegt.
- Kohnstamm, G. A., & Sanavro, F. (1980). *De Utrechtse Taalniveau Test voor 4-7 jarigen* (herziene uitgave). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- McCarthy, J. J., & Kirk, S. A. (1963). *The construction, standardization and statistical characteristics of the Illinois Test of Psycholinguistic Abilities*. University of Illinois.
- Meijnen, G. W. (1984). *Van zes tot twaalf*. Harlingen: Flevo-druk.
- Scheerens, J. (1987). *Enhancing educational opportunities for disadvantaged learners: a review of Dutch research on compensatory education and educational development policy*. Amsterdam: North-Holland Publishing Company.
- Thurstone, L. L., & Thurstone, H. G. (1962). *Primary mental abilities*. Revised 1962. Technical Report. Chicago.
- Velden, R. K. W. van der (1991). *Sociale herkomst en schoolsucces*. Monografieën Onderwijsonderzoek No. 10. Groningen: RION.
- Vries, A. K. de (1974). *The Utrecht Language and Thought Programme*. Dissertatie R.U. Utrecht.
- Vroon, P. A., Leeuw, J. de, & Meester, A. C. (1986). Distribution of Intelligence and Educational level in Fathers and Sons. *British Journal of Psychology*, 77, 137-142.
- Werf, M. P. C. van der, Tesser, P., & Mulder, L. (1993). De prestaties van de OVB-doelgroepen in 1988: stand van zaken na de eerste meting. *Pedagogische Studiën*, 70, 97-107.

Auteurs

G. A. Kohnstamm (1937), A. K. de Vries (1939) en A. M. Slotboom (1966) zijn resp. hoogleraar, universitair docent en assistent-in-opleiding aan de Rijksuniversiteit Leiden.

Adres: Vakgroep Ontwikkelings- en Onderwijspsychologie, Rijksuniversiteit Leiden, Postbus 9555, 2300 RB Leiden

Abstract

Comparison of data obtained in 1968 and 1988 on a Dutch language test for children aged 4-7

G. A. Kohnstamm, A. K. de Vries & A. M. Slotboom.
Pedagogische Studiën, 1994, 71, 220-230.

In 1968 a Dutch test for language development was given to children from parents differing in level of education. The differences between the mean scores of the two extreme social groups were equal to about 18 months of language development.

In 1988 the same test was given to 557 children from the same city, again with parents from different educational background.

The mean differences between the language development scores of the children from the different educational strata had been considerably reduced. However, the children from parents with no more than elementary school still lag behind, but the group of such children is diminishing in size, at least so in the non-immigrant majority population.

The results are being discussed in the light of the literature on gains in mean IQ scores over recent decades, and in the light of a changing society, in which parents on the average are more highly educated, family size is smaller and language stimulation of young children is intensified.

Boekbesprekingen

J. Perner

Understanding the representational mind

A Bradford Book. The MITT Press, Cambridge 1991 348

pagina's ISBN 0 262 16124 9 (HB)

In vrijwel geen enkele psychologische publikatie over het leren en denken van kinderen ontbreken heden ten dage het begrip representatie. Veel auteurs hanteren het als synoniem voor denken, sommigen doen moeite te specificeren wat ze onder representeren verstaan.

Bekend zijn de drie representatievormen die Bruner in zijn vroegere werk onderscheidde: de enactive, de iconische en de symbolische vorm. Al eerder sprak Piaget over representatie in ruimere zin als conceptueel, intelligent handelen en in beperkte zin onder meer als het oproepen van beelden.

Ook Sternberg spreekt over vormen van representatie. Hij ziet die als 'metacomponenten' en onderscheidt externe representaties (een plattegrond bijvoorbeeld) en interne (mentale beelden). Anderson onderkent twee soorten representaties: op perceptie gebaseerde (beelden) en op 'meaning' gebaseerde representaties (proposities). In Spiro's 'cognitive flexibility theory' staat het begrip representatie zelfs heel centraal. Hij pleit voor een flexibele opslag van representaties zodat die doelgericht kunnen worden opgeroepen tijdens het leren en het probleemoplossen.

Ook Vygotskijs onderscheid in spontane en wetenschappelijke begrippen is op te vatten als twee niveaus waarop de kinderen de werkelijkheid representeren en op dezelfde wijze mogen ook de empirische en theoretische begrippen van Davydov worden geïnterpreteerd.

Tot zover een willekeurige selectie uit de psychologische vakliteratuur. We leren hieruit dat de interpretatie van het begrip representatie sterk uiteen kan lopen. In het recent verschenen leerboek *Onderwijspsychologie* (red. Tomic & Span, 1993) worden in het zakenregister liefst vijftien representatievormen vermeld. De criteria op basis waarvan de representaties getypeerd kunnen worden zijn verschillend van aard. Er wordt een niveaucriterium gebruikt (zoals abstracte representatie), representaties worden inhoudelijk gekenmerkt (declaratief, conceptueel),

er wordt een indeling in typen (als interne en externe) gemaakt en de representaties worden ontwikkelingspsychologisch gekarakteriseerd (bijvoorbeeld met de term ideosyncratisch).

Het denken in termen van representaties heeft echter ook kritiek ontmoet. Met name uit de constructivistische hoek (Cobb, Yackel & Wood) is de 'representational view of mind' becommentarieerd. En wel in die zin dat deze auteurs zich keren tegen de opvatting dat de geest de buitenwereld (direct) zou weerspiegelen. In die zin stellen zij de idee van de 'reprenterende geest' principieel ter discussie. In feite bekritisieren zij het idee van de correspondentie die er volgens sommige theoretici bestaat tussen taal en wereld, denken en feit. Representaties, zo zegt Cobb c.s., kunnen alleen maar tot stand komen via de taal, interactie en het bestaande betekenisstelsel.

Deze kritiek is van groot belang maar niet van toepassing op het boek van Perner dat hier ter recensie voorligt. Perner ziet representaties niet als directe afspiegeling van de buitenwereld. Wezenlijk voor Perner is juist het onderscheid tussen 'referent' (datgene wat wordt gerepresenteerd) en 'sense' (de manier waarop iets wordt gerepresenteerd).

Het aantrekkelijke en ook het nieuwe in het boek is dat - terwijl menig auteur ervan uitgaat dat kinderen representeren - Perner eerst enkele noodzakelijke stappen terug doet en onderzoekt onder welke ontwikkelingspsychologische voorwaarden representaties tot stand kunnen komen bij jonge kinderen. Maar daaraan vooraf gaat een theoretische analyse van het representatiebegrip als zodanig.

Het boek bestaat uit drie delen. Deel 1 bevat een kentheoretische analyse van het representatiebegrip als zodanig. In deel 2 wordt onderzocht hoe in de ontwikkeling van jonge kinderen op verschillende gebieden (cognitief, sociaal, emotioneel) representaties kunnen ontstaan en in deel 3 wordt Perners 'representational theory of mind' vergeleken met andere, rivaliserende theorieën.

Wat is een representatie? In het voetspoor van de Duitse logicus Frege maakt de auteur onderscheid tussen 'referent' en 'sense'. Hij onderscheidt vervolgens drie niveaus. Ten eerste zijn er de primaire representaties en in dit geval is er nauw verband tussen referent (het afgebeelde) en de sense (het beeld). Op basis van secundaire re-

presentaties maakt de mens zich al meer los van de wereld en de actualiteit en ontwerpt bijvoorbeeld hypothesen en plannen. Er is echter nog steeds een bepaalde relatie met de realiteit. Het derde niveau is dat van de metarepresentaties en op dat niveau wordt de relatie geanalyseerd tussen *wat* is gerepresenteerd (referent) en *hoe* dat is gebeurd (sense). Op dit niveau wordt ook de mogelijkheid onderzocht van alternatieve (wellicht meer adequate) representaties.

Uit het bovenstaande valt af te leiden dat er onderscheid kan worden gemaakt tussen a. representerend medium b. representerende inhoud en c. representerende relatie. Met het begrip representatie is bedoeld het *medium*, terwijl de relatie de verbinding aangeeft tussen a en b. Representeren staat voor verschillende 'mental states', mentale activiteiten: het vormen van beelden of modellen, het doen van uitspraken e.d., "They are not just objects in themselves but in their representational capacity always evoke something else" (p. 16). Een mens kan iets bedenken en representeren dat niet bestaat, bijvoorbeeld een machine of een fantasiedier. Met representatie is dan niet de machine of het dier zelf bedoeld, maar het representerend medium.

Er is pas sprake van een representatie als in principe ook misrepresentaties mogelijk zijn én als in principe hypothesen (dus niet bestaande realiteiten) kunnen worden gerepresenteerd. Bovendien hebben representaties verschillende functies zoals plannen, redeneren, hypothetische situaties voorstellen. Een belangrijke voorwaarde voor een kind om secundaire representaties te kunnen produceren, is dat het meervoudige modellen leert hanteren. Dat gebeurt wanneer een kind zich bewust wordt (rond de 3 jaar) van het verschil tussen 'doen alsof' en 'echt' doen (een stok is echt én een stok is iets anders, een paard). Het kind hanteert nu twee modellen, zegt Perner. Hij bekritiseert hiermee de opvatting van Piaget die zegt dat 'doen alsof' betekent dat de stok een paard symboliseert (stok als 'substituut'). Het is de vraag of beide opvattingen elkaar uitsluiten of aanvullen. Het laatste is goed verdedigbaar, immers ook in het geval dat het kind twee modellen hanteert (en Perner geeft daar goede redenen voor), kan het spelgedrag nog door inwendige betekenisverlening (en niet door de uitwendige realiteit) worden gestuurd, zoals ook Vygotskij al zei. Het idee dat kinderen meerdere modellen leren hanteren

heeft trouwens ook interessante consequenties voor het realistisch wiskundeonderwijs. Er wordt namelijk - door middel van contexten - niet de realiteit zelf in de klas gehaald, zoals vaak wordt gesuggereerd, maar altijd een representatie van de realiteit. Kinderen zijn zich van het onderscheid tussen realiteit (de referent) en representatie (sense), en daarmee van het gebruik van meerdere modellen, zeker vanaf een jaar of 5/6 goed bewust.

Wanneer een kind in staat is om de wijze van representatie te analyseren, spreken we van metarepresentatie. Een kind is daartoe pas in staat als het overeenkomsten snapt en als het heeft geleerd om (niet slechts twee situaties te vergelijken maar ook) de representatie als zodanig te interpreteren en inziet dat ook andere interpretaties én misinterpretaties mogelijk zijn.

In deel 2 gaat Perner uitvoerig in op de vraag hoe kinderen de 'mind', het mentale leren begrijpen. Dat gebeurt op basis van eigen innerlijke ervaring, van beredeneerde verwachtingen (theoretische constructen zegt Perner: honger dus eten), maar vooral van 'intentional inexistence'. Dat laatste komt hierop neer dat een kind snapt dat een mens bedoelingen heeft en gericht kan zijn op (nog) niet bestaande, niet waarneembare zaken. Perner gaat nu na hoe het begrip van het mentale zich op verschillende gebieden ontwikkelt. Wanneer vatten kinderen bijvoorbeeld 'zien' op als mentale activiteit?

Perner toont zich bij de behandeling van dit soort vragen een vindingrijk experimentator. Een van zijn proefjes is het volgende. Hij vroeg de kinderen hem een plaat te laten zien die op de bodem van een smalle doos lag. Kinderen van 1-½ jaar hielden de doos zo dat hij én de kinderen de plaat konden zien. Pas na het 2e jaar hielden de kinderen de plaat zo dat zij die niet konden zien en de volwassene wel. Maar 'zien' is dan nog steeds gebonden aan de fysische relatie: kijken naar iets. Het lijkt alsof de kinderen denken dat dit 'iets' het zien veroorzaakt. Na het 4e jaar snappen ze dat de waarneming een mentale activiteit is en dat eenzelfde object bijvoorbeeld op verschillende manieren kan worden gezien.

Kinderen verwerven ook een kennistheorie. Weten is aanvankelijk gekoppeld aan actie en spoedig ook aan zien. Verstoppertje is een moeilijk spelletje: ze doen hun handen voor hun ogen of springen plotseling te voorschijn. Weten is

zien. Na het 4e jaar ontwikkelt zich een 'theorie over kennis'. Ze snappen steeds beter hoe ze aan informatie zijn gekomen.

Hoe kinderen denken (in de zin van geloven of vermoeden) illustreert Perner aan de hand van onder meer het volgende experiment. Het kind krijgt een foto en op die foto kijkt een kind naar twee dozen. In het groene doosje zit chocolade en het kind op het plaatje weet dat. Het kind gaat spelen en moeder doet de chocolade in het blauwe doosje. Volgend plaatje: het kind is terug van spelen, in welk doosje zoekt het de chocolade? Naarmate de kinderen ouder waren, gaven ze vaker het juiste antwoord: het groene doosje. Deze kinderen vatten 'geloven' op als representatie van de 'mind'. Ook bedoelingen van mensen worden, naarmate kinderen ouder worden, juist gerepresenteerd. In een experiment kregen kinderen twee plaatjes te zien. Bij één plaatje wordt gezegd dat de jongen in het water valt en bij het andere dat hij springt. Vraag: 'Welke jongen wilde nat worden?' Vijfjarigen snappen dat het handelen wordt ingegeven door de interne representatie van een bedoeling. Dit inzicht vergroot trouwens de mogelijkheid tot zelfcontrole.

In het laatste deel van zijn boek bespreekt Perner waardoor de (boven besproken) overgangen worden veroorzaakt. Rond de twee jaar werkt het kind met een 'theory of behavior' en dat wil zeggen dat het gedrag binnen een situatie begrijpt. Het beschikt over een 'situation theory'. Daarna kan het kind (4e jaar) zich losmaken van de situatie, het onderscheidt referent en sense en er ontstaat een 'theory of mind'. Beide theorieën blijven kinderen (en ook volwassenen) hanteren. Als iemand iets verkeerd zegt, beschuldigen we die persoon niet direct van het verkopen van leugens (situatie theorie). Maar als we de bedoelingen snappen en representeren (er is sprake van misleiding) dan hanteren we de 'theory of mind'.

Ten slotte vergelijkt Perner verschillende theorieën. Onder andere de theorie van Piaget, die de overgang verklaart uit het feit dat het kind zijn egocentrische houding overwint. Perner toont op basis van experimenten aan dat deze interpretatie niet geheel juist is. Ook interne observatie is volgens hem geen afdoende verklaring. Zijn verklaring luidt dat kinderen inzicht in een theorie van de 'mind' krijgen. Als ik iets niet zie, zo krijgen de kinderen door, is het mogelijk dat

de ander het ook niet of - afhankelijk van de positie - juist wel ziet. De kinderen moeten dus gaan beseffen hoe ze aan kennis komen (interne representatie). Ze moeten weten dat die moet overeenkomen met de realiteit. En ze moeten snappen dat er voor kennis altijd een bron bestaat.

Tot slot kruist Perner nog de dekens met onderzoekers als Wellman en Flavell en die confrontatie mondt weer uit in een overtuigend pleidooi voor de 'representational theory of mind'.

Perner heeft een erg interessant boek geschreven, boordevol experimenten die volgens de regelen der kunst zijn uitgevoerd en steeds plaatst hij zijn onderzoeken en de bespreking van de resultaten in een adequate theoretische context. Deze publikatie verdient warme aanbeveling, hetgeen niet wil zeggen dat zij zich kan onttrekken aan alle commentaar. Zo valt het op dat Perner erg generaliserend te werk gaat. Hij komt daardoor niet toe aan de vraag welke factoren van invloed zijn op het tot stand komen van (mis)representaties. Preciezer geformuleerd: welke betekenis hebben bijvoorbeeld verschil in voorkennis, etnische achtergrond en taalniveau voor het tot stand komen van (mis)representaties? Een kwestie van meer theoretische aard is dat Perner alleen aandacht besteed aan de vraag hoe de realiteit de vorming van representaties reguleert, maar niet aan de vraag hoe bestaande representaties de waarneming en begripsvorming beïnvloeden.

Afsluitend, er vragen nog enkele kwesties van theoretische aard om nadere analyse. De ene heeft betrekking op de relatie tussen de constructivistische theorie en de representatie theorie. De andere betreft de functie van metaforen (die een bijzondere categorie van representaties vormen, zoals mag blijken uit de 'cognitieve metaforentheorie' van MacCormac) en de functie van representaties. Die kwesties mogen wat mij betreft in een volgende publikatie van Perner op dezelfde heldere manier worden behandeld.

J. M. C. Nelissen

Literatuur

Tomic, W., & Span, P. (red.) (1993) *Onderwijspsychologie. Beïnvloeding, verloop en resultaten van leerprocessen*. Lemma BV Utrecht Open Universiteit-Heerlen.

J. W. M. Kessels

Towards design standards for curriculum consistency in corporate education

Uitgegeven in eigen beheer: Dronkelaarseweg 13, 3784

WB Terschuur, 1993,

X + 318 pagina's, f 59,- (plus verzendkosten), ISBN

90-9006628-4

Aan prescriptieve modellen voor het ontwerpen van bedrijfsopleidingen is geen gebrek. Sinds het boek van Tracey (1971) over het ontwerpen van opleidingsprogramma's zijn er stappenplannen in vele varianten verschenen en het is niet ongebruikelijk dat een opleidingsbureau of een opleidingsafdeling van een groot bedrijf een eigen model ontwikkelt.

Echter de omvang van wetenschappelijk onderzoek naar effecten van het gebruik van ontwerpmodellen steekt schril af bij de omvang van de literatuur over het ontwerpen van bedrijfsopleidingen. Vermoedelijk heeft dat te maken met het gegeven dat dit soort onderzoek hoge eisen stelt aan de onderzoeker. De onderzoeker moet een zodanig zicht hebben op zowel de praktijk van als de literatuur over het ontwerpen van bedrijfsopleidingen dat hij gefundeerde uitspraken kan doen over de relatie tussen typen ontwerpvoorschriften en te verwachten effecten. De onderzoeker moet bovendien een zodanige ingang hebben in het veld van de bedrijfsopleidingen dat hij voldoende betrouwbare gegevens kan verwerven over uitgevoerde ontwerpactiviteiten en over de effectiviteit van de resulterende opleidingen. Afhankelijk van het onderzoeks-design zal hij wellicht zelfs in de positie moeten verkeren om ontwerp-activiteiten te beïnvloeden.

Kessels promoveerde op 9 december 1993 'cum laude' op een in het Engels gesteld onderzoeksverslag waarin hij toont aan deze eisen te voldoen.

Wat biedt het proefschrift van Kessels?

In het eerste deel van het proefschrift wordt een theorie ontvouwd betreffende 'curriculum consistentie', geïnspireerd door het evaluatiemodel van Stake. Kessels maakt aannemelijk dat de kwaliteit van een opleiding (opgevat als de bijdrage van de opleiding aan het oplossen van het organisatie-probleem dat leidde tot de opdracht voor het ontwikkelen van de opleiding) afhangt van twee typen consistentie: interne en externe consistentie. Interne consistentie kan worden afgelezen aan de mate waarin in het formele curri-

culum de opleidingsinhoud, werkvormen, handleidingen en evaluatie-instrumenten afgeleid zijn van de leerdoelen, de mate waarin de leerdoelen op hun beurt een afgeleide zijn van de uitkomst van functie- en taakanalyses en de mate waarin de functie- en taakanalyses op hun beurt weer samenhangen met de analyse van de oorspronkelijke opleidings-noodzaak. Dat curricula intern consistent moeten zijn is geen nieuws: het is de meeste ontwerpers, via de bekende ontwerpmodellen, met de paplepel ingegeven. Een krent die Kessels in de pap legt is de relatie die hij legt tussen de vier analyse-niveaus in het ontwerpen van een opleiding (1. probleem/doel, 2. werkomgeving, 3. vaardigheden en 4. leersituatie) en de vier evaluatie-niveaus zoals onderscheiden door o.a. Kirkpatrick (en hier in omgekeerde volgorde weergegeven: 1. impact op de organisatie, 2. werkgedrag, 3. leerresultaten en 4. proces). Kessels inventariseert ontwerp-maatregelen gericht op verhoging van de interne consistentie en vat ze samen onder de noemer 'systematische benadering'.

Naast interne consistentie onderscheidt Kessels externe consistentie: de mate waarin de verschillende betrokken partijen het eens zijn over wat het probleem is en hoe het opgelost kan worden door middel van opleiden. Aanwijzingen voor het verhogen van externe consistentie staan in de meeste ontwerpmodellen minder centraal; volgens Kessels ten onrechte. Om succes te hebben moet de opleidingsontwikkelaar niet alleen een ontwerper zijn maar ook een soort organisatieontwikkelaar. Interessant is de relatie die Kessels legt tussen curriculumtypen, zoals beschreven door Goodlad c.s. en de betrokken partijen: het 'bedoelde' curriculum van het management, het 'formele' curriculum zoals vormgegeven door de ontwikkelaar, het 'waargenomen' curriculum in de ogen van de opleider en het 'operationele' curriculum dat de cursist ervaart. Opgave van de ontwerper is te bewerkstelligen dat deze curricula op elkaar zijn afgestemd. Daartoe presenteert Kessels een aantal maatregelen die hij samenvat onder de noemer 'relationele benadering'. Een deel van die maatregelen is identiek aan maatregelen die ook onder de systematische benadering vallen: behoefte-onderzoek en functie- en taakanalyse. Andere zijn meer specifiek: project-management, betrekken van lijn-management, overeenkomst tussen leer- en werk-omgeving,

aantrekken van opleiders met praktijkervaring, selectie van deelnemers.

Een originele en qua consequenties verstrekkende uitweiding betreft de mogelijkheid dat bij een summier uitgewerkt formeel curriculum toch een effectieve opleiding kan worden gerealiseerd. Als de opleider goed op de hoogte is van de situatie waarvoor wordt opgeleid en/of als de cursist competent en gemotiveerd is kunnen zij het veelal zonder een vooraf vastgelegd uitvoerig opleidingsprogramma stellen. Ook de rol van het lijn-management en de mate van overeenkomst tussen leersituatie en werkomgeving kan compenseren voor het ontbreken van een intern consistent formeel curriculum. De meeste van deze 'compenserende factoren' zouden zijn te beïnvloeden via de relationele benadering.

Het tweede deel van het proefschrift van Kessels biedt een empirische toetsing van een tiental hypothesen, welke in verband staan met de ontvouwde theoretische noties. Kessels verwacht onder meer dat toepassing van zijn ontwerpvoorschriften leidt tot meer effectieve curricula (dat wil zeggen: meer effectief dan bij het niet toepassen van de ontwerpvoorschriften). Het opvolgen van voorschriften binnen de systematische benadering zal leiden tot grotere interne consistentie en het opvolgen van voorschriften binnen de relationele benadering tot meer externe consistentie. Beide soorten consistentie zullen positief samenhangen met het effect van het (gerealiseerde) curriculum. Kessels verwacht bovendien dat de relationele benadering kan compenseren voor zwaktes in de systematische benadering, terwijl omgekeerd steken die men laat vallen in de relationele benadering niet kunnen worden opgehaald in de systematische benadering. Toetsing van de hypothesen vindt plaats in twee ronden. Er is sprake van vergelijkende gevalsstudies, waarbij zorgvuldig verzameld kwalitatief materiaal volgens de aanwijzingen van o.a. Miles en Huberman wordt getransformeerd in kwantitatieve data. In de eerste ronde slaagt de onderzoeker er in over 17 cases betrouwbare gegevens te verzamelen met betrekking tot de voor de hypothesen relevante variabelen. Negen van deze cases betreffen opleidingen die door de betrokkenen als succesvol worden beoordeeld en de andere acht zijn voorbeelden van minder geslaagde opleidingen. De twee groepen cases blijken statistisch significant, in de voorspelde richting, van elkaar af te

wijken met betrekking tot interne en externe consistentie en met betrekking tot systematische en relationele benadering. De bevinding dat de vier cases met een lage score voor 'systematische benadering' en een hoge score voor 'relationele benadering' alle in de categorie 'succesvolle cases' vallen geeft enige steun aan de hypothese dat de relationele benadering kan compenseren voor zwaktes in de systematische benadering. Succesvolle cases met een lage score voor relationele benadering komen niet voor. Niet-succesvolle cases waarbij de score voor 'systematische benadering' hoger is dan voor 'relationele benadering' blijken de laagste effectscores te hebben. Deze bevindingen zijn in overeenstemming met de hypothese betreffende het niet compenseren door een systematische benadering van zwaktes in de relationele benadering.

In de tweede ronde worden, na scholing van de ontwikkelaars, 28 curricula ontwikkeld aan de hand van ontwerpvoorschriften, gebaseerd op de hier boven samengevatte theoretische noties. Over 14 curricula kunnen binnen de gestelde tijd voldoende betrouwbare gegevens worden verzameld. Strikt genomen wordt de eerste hypothese niet getoetst: de effecten van volgens de voorschriften ontwikkelde opleidingen worden niet vergeleken met de effecten bij een controlegroep die zonder Kessels' voorschriften opereerde. Wel blijken de effecten statistisch significant beter dan de resultaten van de 8 niet-succesvolle cases uit de eerste ronde en ook blijken ze alle een vooraf vastgestelde minimum-norm te overschrijden. Net als in de eerste ronde blijken systematische benadering, interne consistentie en effect positief samen te hangen. Externe consistentie blijkt eveneens samen te hangen met effect, maar als gevolg van de geringe spreiding van de waarden op de variabele 'relationele benadering' kan geen relatie worden vastgesteld tussen relationele benadering en de andere variabelen. Bij ontstentenis van projecten met lage scores op de variabelen 'relationele benadering' en 'systematische benadering' kunnen de hypothesen betreffende de onderlinge compensatie van benaderingen in de tweede ronde niet worden getoetst.

Behalve de hierboven besproken theoretische en empirische delen bevat het proefschrift van Kessels een derde deel dat het voor werkers in het veld van de bedrijfsopleidingen buitenge-

woon waardevol maakt. Dit derde deel biedt een systematisch geheel van aanwijzingen voor het ontwerpen van bedrijfsopleidingen, met literatuur-suggesties voor verdieping.

Kessels heeft met dit proefschrift een mijlpaal neergezet in de ontwikkeling van de opleidingskunde. Zijn studie incorporeert de theorievorming over het ontwerp van bedrijfsopleidingen tot dusver en voegt bovendien originele en waardevolle elementen toe. Het is te verwachten dat de begrippen interne en externe consistentie en de begrippen systematische en relationele benadering blijvend zullen worden opgenomen in het opleidingskundige vocabulaire. Het verrichte empirische onderzoek dwingt bewondering af door de relatieve grootschaligheid ervan en de nauwgezette methodologische verantwoording van de gehanteerde procedures, al roept de gehanteerde opzet ook vragen op die onbeantwoord blijven. Bijvoorbeeld waarom in de tweede ronde geen gebruik is gemaakt van een controlegroep die geen (of slechts 'traditionele') ontwerp-aanwijzingen kreeg, zodat nagegaan zou kunnen worden of de ontwerpvoorschriften tot statistisch significant betere effecten leiden. En bijvoorbeeld over de overlap tussen de aanwijzingen binnen de relationele benadering en die binnen de systematische benadering: zou het de analyse niet helderder maken als onderscheiden werd tussen drie typen aanwijzingen: aanwijzingen die exclusief binnen de systematische benadering passen, aanwijzingen die exclusief binnen de relationele benadering passen en aanwijzingen die binnen beide benaderingen passen? Het onderzoek van Kessels inspireert tot vervolgonderzoek in relatie tot deze en andere vragen. Ook bijvoorbeeld naar de vraag onder welke omstandigheden kan worden afgezien van een (uitvoerig) formeel curriculum en dus volstaan kan worden met de relationele benadering.

Kessels' ontwerp-aanwijzingen tenslotte zullen door velen als leidraad voor hun ontwerpactiviteiten worden gehanteerd, ook al blijft Kessels vijfde stelling bij zijn proefschrift van toepassing, volgens welke curriculumontwikkelaars zouden moeten worden aangemoedigd hun eigen ontwerpmodel op te stellen, aangezien dat het enige model is dat ze geneigd zullen zijn te volgen.

J. A. de Jong

Literatuur

Tracey, W. R. (1971). *Designing training and development systems*. New York: American Management Association, Inc.

F. de Jong

Zelfstandig leren. Regulatie van het leerproces en leren reguleren: een procesbenadering

Academisch proefschrift Katholieke Universiteit Tilburg 1992, 219 pagina's ISBN 90 9004989 4

Dit proefschrift gaat over één van de meest bestudeerde thema's uit de actuele onderwijspsychologie, nl. over de rol van zelfregulatie in succesvol leren én over succesvol leren reguleren.

In het eerste hoofdstuk wordt de literatuur rond de begrippen metacognitie en zelfregulatie kort besproken. Op grond daarvan komt de auteur tot een eigen werkdefinitie van het begrip metacognitie - de concrete, waarneembare cognitieve activiteiten waarmee leerlingen zich oriënteren op een leertaak, hun leerproces bewaken, toetsen, diagnostiseren en sturen tijdens het uitvoeren van een leertaak (p. 14) - én tot de volgende drieledige onderzoeksvraagstelling:

- 1 Wat is de waarde van hardop denken als methode om het zelfregulatieproces te bestuderen?
- 2 Welke kwantitatieve en kwalitatieve verschillen bestaan er tussen meer en minder succesvolle leerlingen ten aanzien van zelfregulatie?
- 3 Kan zelfregulatie worden gestimuleerd en/of verbeterd door middel van trainingsprogramma's en welke invloed hebben deze trainingen op de leerprestaties?

In het proefschrift wordt verslag uitgebracht van acht onderzoekingen. De eerste twee gaan in op de eerste twee vragen; zij worden besproken in Hoofdstuk 2. De overige zes, die betrekking hebben op de derde vraagstelling, komen in Hoofdstuk 4 aan bod. In Hoofdstuk 3 wordt een aantal trainingsstudies uit de recente literatuur besproken, die - samen met de resultaten van de eerste twee onderzoekingen - de bouwstenen hebben geleverd voor de ontwikkelde trainingsprogramma's.

In de eerste twee onderzoekingen is nagegaan

welke zelfregulatieprocessen en -activiteiten er voorkomen bij sterke en zwakke brugklasleerlingen, en hoe die beïnvloed worden door een aantal taak- en subjectkenmerken. Om deze zelfregulatieprocessen en -activiteiten te achterhalen, is gebruik gemaakt van de hardop-denkmethode. De aldus bekomen hardop-denkcyclen zijn vervolgens opgesplitst in zinvolle zelfregulatie-eenheden, die stuk voor stuk benoemd en gecodeerd zijn aan de hand van een classificatieschema waarin onderscheid gemaakt wordt tussen vier grote categorieën van regulatieprocessen (nl. oriënteren, procesbewaken, studeren en toetsen), die telkens nog vijf à tien meer specifieke regulatieactiviteiten omvatten.

In verband met de eerste - methodologische - onderzoeksvraag, concludeert De Jong dat hardop denken een geschikte methode is voor de wetenschappelijke studie van metacognitieve processen en activiteiten. Daarvoor beroept hij zich ten eerste op de hoge correlatiecoëfficiënten tussen drie onafhankelijke codeurs voor de frequenties van de diverse regulatie-activiteiten in de hardop-denkcyclen van de brugklassers, en ten tweede op de geconstateerde samenhang tussen het aantal zelfregulaties in deze protocollen en de effectieve studietijd. Het is spijtig dat de auteur de procedure die gevolgd werd bij het interscorerbetrouwbaarheidsonderzoek niet nauwkeuriger beschrijft (Hoeveel en welke protocollen zijn er precies in het betrouwbaarheidsonderzoek betrokken? Hoeveel en welke instructie kregen de codeurs vooraf? Bestond er ook overeenstemming tussen de codeurs wat betreft het opsplitsen van de protocollen in regulatie-eenheden?). Jammer is ook dat er in bijlage geen voorbeeld van een uitgetikt hardop-denkcyclenprotocol is opgenomen, aan de hand waarvan de lezer zélf kan nagaan of zijn/haar interpretatie en codering van zo'n hardop-denkcyclenprotocol klopt met die van de codeur(s) (zie in dit verband Schoenfelds [1992] lezenswaardige bijdrage over de eisen waaraan een publikatie rond een nieuwe methode voor data-verzameling en/of -analyse, moet voldoen). In ieder geval vroeg ik me alvast af hoe de auteur er in geslaagd is om zo een zo hoge interscorerovereenkomst te bekomen, wanneer men in aanmerking neemt dat het analyse/coderingschema bestaat uit zowat veertig - soms erg verwante - categorieën van zelfregulatie-activiteiten.

Inhoudelijk gezien, bieden de eerste twee studies bijkomende empirische steun voor de algemeen aanvaarde stelling dat er kwantitatieve én kwalitatieve verschillen bestaan in de regulatie van het leerproces tussen meer en minder succesvolle leerlingen: eerstgenoemden pasten niet enkel vaker regulatieactiviteiten toe; zij hanteerden ook een grotere diversiteit aan regulatieactiviteiten én bleken het gebruik ervan ook beter af te stemmen op de vorm en de complexiteit van de leertaak. Een bijkomende interessante bevinding is dat (ook) de betere leerlingen hun leerproces aanvatten zonder zich vooraf expliciet en nadrukkelijk te oriënteren op de leertaak; ook zij begonnen dus direct met lezen en studeren, en reguleerden hun leergedrag - voor zover er zich problemen voordeden - tijdens het leren.

Vertrekkend van de constatering dat zelfregulatie een belangrijke determinant van succesvol leren is, stapt De Jong vervolgens over naar de vraag in hoeverre deze zelfregulatieprocessen en -activiteiten gestimuleerd kunnen worden en wat het effect daarvan is op de leerresultaten. Op grond van een systematische bespreking van de literatuur (Hoofdstuk 3), die sterk geïnspireerd is op de bekende overzichtsartikelen van Pressley e.a. (1987) en Brown e.a. (1981), besluit hij dat louter zelfontdekkende instructieomgevingen hiervoor alleszins weinig geschikt zijn. Daarvoor is er behoefte aan een krachtige onderwijsleeromgeving, waar instructiemethoden als modelleren, demonstreren, scaffolding, rolwisseling en zelfspraak essentieel deel van uitmaken. Verder meent De Jong dat met behulp van de nieuwe informatietechnologie deze (arbeids)intensieve instructievormen wellicht gemakkelijker en/of efficiënter gerealiseerd kunnen worden.

In de trainingsprogramma's die in het kader van het proefschrift ontwikkeld en uitgetest zijn, zijn verscheidene van de bovengenoemde krachtige instructietechnieken die de overdracht van regulatieprocessen en -activiteiten bevorderen, bijeengebracht en geïmplementeerd. In deze trainingsprogramma's staat een door de auteur ontwikkelde heuristiek van het zelfregulatieproces centraal, die de vorm heeft van een stroomdiagram bestaande uit vier blokken (nl. voordat je begint, tijdens het leren, als je iets niet begrijpt en achteraf), die verder opgedeeld zijn in enkele meer specifieke onderdelen (bijvoorbeeld: het

blok voordat je begint bestaat uit twee onderdelen, nl. kijk wat je moet doen en maak een plan). In het eerste trainingsonderzoek is deze heuristiek opgenomen in een soort van instructieboekje, maar in de vijf overige onderzoeken is deze geïntegreerd in computerondersteund onderwijs: tijdens het werken aan de leertaak kan de leerling de geïmplementeerde leerhulp activeren door op een bepaalde functietoets te drukken, doch soms verschijnt er ook ongevroegd leerhulp op het scherm.

De zes trainingsstudies uit Hoofdstuk 4 verschillen onderling niet enkel wat betreft de manier waarop de zelfregulatietraining werd gegeven (nl. menselijke tutor versus computerondersteunde leerhulp), maar ook wat betreft het soort leerlingen waaraan er zelfregulatietraining werd verstrekt (verschillende leeftijden en studierichtingen), de context waarin deze training plaatsvond (geïntegreerd in het wiskundehuiswerk versus geïsoleerd), de gehanteerde evaluatie-instrumenten (registratie van zelfregulatie via hardop denken of via vragenlijsten), en de rigueur van de onderzoeksopzet (met of zonder controlegroep).

Hoewel er in bepaalde studies wel enkele positieve leereffecten worden vermeld, vallen de resultaten alles bij elkaar genomen nogal tegen. Dit geldt zowel voor de invloed van de training op het toepassen van regulatie-activiteiten als voor het effect ervan op de leerprestaties. De twee onderzoeken waarbij de resultaten nog het meest positief zijn, zijn de eerste studie (waarin echter nog niet met de computerondersteunde leerhulp is gewerkt, maar met een menselijke tutor), en de laatste (waarin zelfregulatie echter niet langer gemeten is via de techniek van hardop-denken doch indirect via vragenlijsten en waarin bovendien zonder controlegroep is gewerkt).

In antwoord op de vraag waarom de training in de meeste studies niet het verhoopte effect heeft opgeleverd, worden door de auteur volgende verklaringselementen aangedragen: de korte duur van de training, het feit dat de training beroep deed op cognitieve vaardigheden en/of leesvaardigheden waarover de betreffende leerlingen nog niet of in onvoldoende mate beschikten, en het feit dat de (computer)programma's de dynamisch-affectieve component van het leerproces (zoals het opvijzelen van zelfvertrouwen, het leren van adequaat coping- en attributiege-

drag) te weinig ondersteunden. Vooral dit laatste verklaringselement krijgt – tegen de achtergrond van de recente ontwikkelingen in het internationale onderzoek rond leren leren (zie bijvoorbeeld: Boekaerts en Simons, 1993) – extra aandacht.

In het slothoofdstuk worden de belangrijkste resultaten in verband met de drie onderzoeksvragen nogmaals samengevat, worden er perspectieven voor verder onderzoek geschetst, en worden enige onderwijspraktische implicaties gegeven. Wat dit laatste punt betreft, sluit de auteur af met een vurig pleidooi om in het onderwijs meer aandacht te besteden aan de ontwikkeling van metacognitieve kennis en vaardigheden waarmee leerlingen in staat zijn zélf hun kennis te construeren en uit te breiden in steeds wisselende informatie(ler)omgevingen. En hoewel de meerwaarde van de computer door zijn eigen onderzoeken nauwelijks ondersteund wordt, blijft hij er toch van overtuigd dat de nieuwe informatietechnologieën daarbij een waardevolle (ondersteunende) functie kunnen vervullen.

L. Verschaffel

Literatuur

- Boekaerts, M., & Simons, P. R. J. (1993). *Leren en instructie. Psychologie van de leerling en het leerproces*. Assen: Dekker & van de Vegt.
- Brown, A. L., Campione, J. C., & Day, J. D. (1981). Learning to learn: on training students to learn from texts. *Educational Researcher*, 10 (2), 1-21.
- Pressley, M., Snyder, B. L., & Cariglia-Bull, T. (1987). How can good strategy use be taught to children? Evaluation of six alternative approaches. In S. M. Cormier & J. D. Hagman (Eds.), *Transfer of learning, contemporary research and applications* (pp. 81-120). New York: Academic Press.
- Schoenfeld, A. (1992). On paradigms and methods: What do you do when the ones you know don't do what you want them to do? Issues in the analysis of data in the form of videotapes. *Journal for the Learning Sciences*, 2, 179-214.

Mededelingen

New Developments in Teacher Education

De Educatieve Federatie Midden Nederland organiseert van 29 augustus t/m 2 september 1994 in Utrecht de Tweede Internationale Zomercursus over de relatie theorie/praktijk in de lerarenopleiding.

Een brochure kan worden aangevraagd bij mevr. R. Gompelman, IVLOS Lerarenopleiding, Postbus 80.127, 3508 TC Utrecht, tel.: 030 532194; fax: 030 532741.

International Colloquium The Quest for Quality

Dit colloquium, onder auspiciën van de Universiteiten van Amsterdam, Stockholm en Indiana wordt van 29 september t/m 1 oktober 1994 te Amsterdam gehouden.

Voor nadere informatie: S. Kloos, Vakgroep Pedagogische Wetenschappen, U.v.A., IJsbaanpad 9, 1076 CV Amsterdam, tel.: 020 5703557; fax: 020 5703500.

Internationale Conferentie Violence in the Family

Deze conferentie wordt van 13 t/m 15 oktober 1994 gehouden in het RAI Congres Centrum te Amsterdam.

Informatieadres: Bureau PAOG-Amsterdam, Tafelbergweg 25, 1105 BC Amsterdam, tel.: 020 5664801.

Conferentie Relatie Ouders en School

Deze conferentie vindt plaats op 27 en 28 oktober 1994 op de Erasmus Universiteit te Rotterdam. Binnen- en buitenlandse sprekers zullen hun licht laten schijnen over dit thema.

Voor nadere informatie: Stichting KOSBE, Graaf Florisstraat 41, 3021 CC Rotterdam, tel.: 010 4766011; fax: 010 4768235.

Promoties

Universiteit Twente

Promovendus: Drs. S. L. Goei

Titel proefschrift: Mental models and problem solving in the domain of CNC-programming

Promotor: Prof.dr. J. M. Pieters

Datum: 1 september 1994

Tijd: 12.45 uur

Universiteit Twente

Promovendus: Drs. A. W. Lazonder

Titel proefschrift: Minimalist computer documentation: A study on constructive and corrective skills development

Promotor: Prof.dr. S. Dijkstra

Datum: 16 september 1994

Tijd: 15.00 uur

Universiteit Twente

Promovendus: Drs. J. Gulmans

Titel proefschrift: The acquisition of diagnostic skills in health education: An investigation of the effectiveness of a videodisc as an instruction tool

Promotor: Prof.dr. S. Dijkstra

Datum: 22 september 1994

Tijd: 13.15 uur

Universiteit Twente

Promovendus: Ir. A. N. Ladhani

Titel proefschrift: A framework for the acquisition, representation, and use of performance modelling knowledge for providing courseware design support

Promotores: Prof.dr. J. C. M. M. Moonen en Prof. K. Mars

Co-promotor: Dr. I. P. F. De Diana

Datum: 18 november 1994

Tijd: 14.00 uur

Universiteit Twente

Promovendus: Drs. S. A. de Vries

Titel proefschrift: Adaptable courseware: functionality, usability, and effectiveness

Promotor: Prof.dr. J. C. M. M. Moonen

Co-promotores: Dr. I. P. F. De Diana en Dr. P. A. M. Kommers

Datum: 18 november 1994

Tijd: 15.30 uur

Inhoud andere tijdschriften

Comenius

14e jaargang, nr. 1, 1994

Thema: Morele opvoeding en morele ontwikkeling

Morele opvoeding en morele ontwikkeling: inleiding op het thema, door G. Biesta, W. Wardekker en H. Zwart-Woudstra

Fairness and empathy as the foundation for universal moral education, door J. C. Gibbs

De implicaties voor de theorie van Kohlberg van het serieus nemen van de kritiek van Gilligan, door G. J. Vreeke

Over de rol van emoties bij het moreel redeneren. Gibbs' mislukte poging tot integratie van de theorie van Kohlberg met die van Hoffman, door M. Korthals

Slachtoffer georiënteerde disciplineren en de morele ontwikkeling van een kind, door J. Janssens, A. de Veer en T. Jansen

Moreel klimaat van scholen voor voortgezet onderwijs: de perceptie van de leerlingen, door D. Brugman, K. Høst, M. van Roosmalen en L. Tavecchio

Oudergemeenschappen en onderwijs, door K. van Liere en C. J. M. Maas

Tijdschrift voor Orthopedagogiek

33e jaargang, nr. 4, 1994

Ontwikkelingspsychiatrische diagnostiek van verstandelijk gehandicapte personen, door A. Došen

Het begeleiden van contacten tussen jongeren in trainingscentra voor kamerbewoning en hun ouders, door M. Klomp

Kwaliteit van de ouder-kind relatie en gedragsproblemen, door J. M. A. M. Janssens en N. M. C. van As

Tijdschrift voor Orthopedagogiek

33e jaargang, nr. 5, 1994

Ondersteuningswensen en ervaren belasting van gezinnen met een jong thuiswonend verstandelijk gehandicapt kind, door J. C. Bollen, J. Hoekman en J. E. van de Kleij

Kwaliteit ouder-kind relatie: samenhang tussen indicatoren, door N. M. G. van As en J. M. A. M. Janssens

Is er een verband tussen niet-rechtshandigheid en allergieën bij kinderen en hun familie? door M. J. de Graaf-Tiemersma

Ontvangen boeken

Burggraaf, H., *In de schaduw van de levensboom. Naar een intuïtief-religieuze benadering binnen de individuele godsdienstige ontwikkeling* (dissertatie). Uitgeverij Kok, Kampen, 1994, f 69,50.

Groot, A. M. de, *Methodologie. Grondslagen van onderzoek en denken in de gedragswetenschappen* (12e druk). Van Gorcum, Assen, 1994, f 69,50.

Haanstra, F., *Effects of art education on visual-spatial ability and aesthetic perception: Two meta-analyses* (dissertatie). Thesis Publishers, Amsterdam, 1994, f 45,-.

Henneman, K., *Problemen van gevorderde spellers. Signalering, diagnostiek en begeleiding*. Coutinho, Bussum, 1994, f 37,50.

Mönks, F. J., & Knoers, A. M. P., *Ontwikkelingspsychologie. Inleiding tot de verschillende deelgebieden* (9e herziene druk). Van Gorcum, Assen, 1994, f 55,-.

Peeters, Th., *Autisme. Van begrijpen tot begeleiden*. Uitgeverij Hadewijch, Antwerpen/Baarn, 1994, f 39,90.

Schrooten, W., & Vermeer, A., *Woorden in het basisonderwijs. (Studies in meertaligheid 6)*. Tilburg University Press, Tilburg, 1994, f 45,-.

Inhoudsopgave

Pedagogische Studiën Jaargang 71, nummer 4/1994

M. Brekelmans en Th. Wubbels

Veranderingen in het interpersoonlijke gedrag van docenten gedurende hun beroepsloopbaan 242

Th. Bergen, J. van Amelsvoort en W. Setz

Het lesgedrag van docenten in relatie tot de vakspecifieke motivatie van leerlingen 256

J.M.G. Leune

Onderwijssociologie en onderwijsbeleid in Nederland; sporen van onderwijssociologische inzichten in beleidsnota's op het terrein van onderwijs en wetenschappen in de periode 1970-1992 271

J.B. Kuhlemeier, L. Melse en H. van den Bergh

Vergelijking van twee leergangen Duits in de tweede klas Mavo 284

A. Monshouwer

Stephan Strassers dialogische fenomenologie 304

Kroniek

Th. J. Bastiaens

AECT Convention '94 en InCITE '94 317

Veranderingen in het interpersoonlijke gedrag van docenten gedurende hun beroepsloopbaan

M. Brekelmans en Th. Wubbels

Samenvatting

Om veranderingsprocessen bij docenten gedurende hun beroepsloopbaan te bestuderen hebben we een cross-sectionele studie uitgevoerd naar het interpersoonlijke gedrag van docenten in verschillende fasen van hun loopbaan. Gegevens over het ideaalbeeld van docenten en het beeld dat leerlingen en docenten hebben van het door docenten in de klas vertoonde gedrag werden verzameld over minimaal 2 klassen (MAVO/HAVO/VWO) van meer dan 500 docenten en docenten in opleiding, bij meer dan 25.000 leerlingen van ongeveer 100 verschillende scholen. Het blijkt, dat docenten het behoorlijk eens zijn over het gewenste interpersoonlijke gedrag, ongeacht de hoeveelheid ervaring die ze hebben. Zowel volgens leerlingen als volgens docenten zelf is het type gedrag dat docenten in de klas vertonen wél verschillend bij docenten met een verschillende hoeveelheid ervaring. Longitudinaal geïnterpreteerd is er gedurende het eerste deel van de loopbaan bij de machtsdimensie in het interpersoonlijke gedrag een stijging richting ideaalbeeld aantoonbaar. Na ongeveer 10 jaar lijkt stabilisatie op te treden. Deze tendens richting ideaalbeeld is niet aantoonbaar bij de nabijheidsdimensie in het interpersoonlijke gedrag.

Inleiding

In dit artikel beschrijven we onderzoek naar veranderingen die optreden in het gedrag van docenten gedurende hun beroepsloopbaan. De beroepsloopbaan van docenten en ontwikkelingen daarin staan de laatste jaren steeds meer in de belangstelling, zowel bij beleidmakers als bij onderzoekers. Loopbaanontwikkeling wordt beschouwd als één van de manieren om het leraarsberoep weer aantrekkelijk te maken (Commissie Toekomst Leraarschap, 1993). Het aantal artikelen op het gebied van de (pro-

fessionele) ontwikkeling van docenten neemt toe (zie o.a. Kremer-Hayon, Vonk & Fessler, 1993; Hargreaves & Fullan, 1992). Onderzoek naar veranderingen die zich voordoen tijdens de beroepsloopbaan van docenten is van belang in het kader van de opleiding en begeleiding van docenten. Het draagt bij aan een beter inzicht in de bekwaamheden en behoeften van docenten op verschillende momenten in hun loopbaan.

Het onderzoek dat in dit artikel gepresenteerd wordt, spitst zich toe op veranderingen in het interpersoonlijke gedrag van docenten in de klas. We besteden eerst aandacht aan studies op het gebied van veranderingen bij docenten gedurende hun beroepsloopbaan. Daarna beschrijven we het theoretisch kader dat we gebruiken om het interpersoonlijke gedrag van docenten in de klas in kaart te brengen. Na de opzet van het onderzoek en de resultaten is er aandacht voor interpretaties en consequenties voor de scholing van docenten.

1 Onderzoek naar veranderingen bij docenten tijdens hun beroepsloopbaan

Bij studies die zich richten op veranderingen die bij docenten optreden tijdens hun beroepsloopbaan kan onderscheid gemaakt worden in vier categorieën, namelijk:

- a. *Studies die zich richten op veranderingen in een bepaalde periode in de beroepsloopbaan van docenten.* Perioden die met name aandacht hebben gekregen, zijn de start van de beroepsloopbaan (zie o.a. Fuller, 1969; Veenman, 1984; Vonk, 1989; Zeichner & Tabachnick, 1985) en de initiële opleidingsperiode (zie o.a. Bennett & Carré, 1993).
- b. *Studies die zich richten op verschillen tussen beginnende docenten en experts.* Hoewel deze studies meestal niet opgezet zijn

om veranderingsprocessen bij docenten te beschrijven, worden via de vergelijking van de beide groepen, impliciet veranderingsprocessen verondersteld (zie o.a. Carter, Cushing, Sabers, Stein & Berliner, 1988; Boei & Kieviet, 1989).

- c *Studies die zicht geven op het effect van een bepaalde interventie op docenten.* Veranderingen bij docenten zijn bijvoorbeeld onderzocht om nascholingsprogramma's te evalueren (zie o.a. Van Tulder, 1992; Van der Sijde, 1987), of om in het kader van curriculum-onderzoek (als onderdeel van een bredere vraagstelling) vast te kunnen stellen of een bepaalde innovatie op de beoogde wijze geïmplementeerd was (zie voor een overzicht o.a. McLaughlin, 1987).
- d *Studies waarin de totale beroepsloopbaan van docenten onderwerp van onderzoek is.* (zie o.a. Huberman 1993, Kelchtermans, 1993; Prick, 1983).

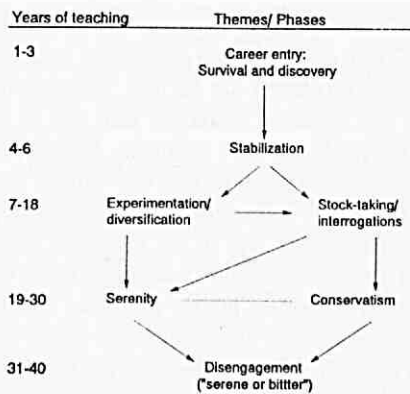
Ons onderzoek kan tot de laatstgenoemde groep van studies worden gerekend.

Sinds de jaren zeventig is het aantal studies waarin geprobeerd wordt het totale carrièreverloop bij docenten in kaart te brengen, sterk gegroeid. Twee voorbeelden:

Op basis van uitgebreide literatuurstudie (Christensen, Burke, Fessler & Hagstrom, 1983), interviews en ook observaties (Burke, Fessler & Christensen, 1984; Fessler, 1985) is het 'Teacher Career Cycle Model' ontwikkeld. In dit model worden in de beroepsloopbaan van docenten 8 fases onderscheiden: initiële opleiding, inductieperiode, werken aan het verder ontwikkelen van bekwaamheden, enthousiast werken en verder doorgroeien, teleurstelling over de loopbaan, een periode van stilstand, een periode van verval en afstand nemen, en tenslotte de beëindiging van de beroepsloopbaan. De duur van deze fases kan voor docenten heel verschillend zijn. Volgens Bloom en Jorde-Bloom (1988) kan de enthousiaste periode bij sommige docenten heel lang duren, waardoor de periode van teleurstelling en de weinig dynamische stabiele periode als het ware worden overgeslagen.

Huberman (1993) maakt in de beroepsloopbaan van docenten onderscheid in 5 perioden. In zijn model worden verschillende loopbaantrajecten onderscheiden. Het is geen vast fasen-

model, zoals het 'Teacher Career Cycle Model', maar doet meer recht aan de verschillende wegen waarlangs een loopbaan zich kan ontwikkelen. In Figuur 1 wordt het model schematisch weergegeven.



Figuur 1. Teacher career cycle model van Huberman

Na een enerverende periode waarin de beginnende docent het hoofd boven water probeert te houden, maar ook vol geestdrift bezig kan zijn met de nieuwe uitdagingen van een 'echte' baan, volgt een stabiliseringsfase, waarin het gevoel dat men de beginmoeilijkheden overwonnen heeft, overheerst. Na het voor veel docenten overeenkomstige begin van de loopbaan, is er in het middengedeelte van de loopbaan een aantal alternatieve trajecten. Voor een deel van de docenten volgt na de periode van stabilisering een fase van experimenteren met de onderwijsaanpak in de klas en/of een grotere deelname aan activiteiten op mesoniveau. Voor een deel van de docenten na de stabiliseringsfase, voor een deel ook na de experimenteerfase, volgt een periode waarin men zichzelf vragen stelt en de balans opmaakt met betrekking tot de keuze voor het beroep van docent. Dit proces, dat een aantal docenten overslaat, kan overgaan in een periode waarin zelf-acceptatie overheerst ('serenity'), men de aandacht en energie positief richt op bepaalde deelaspecten van de beroepssituatie of activiteiten buiten de school en men het gevoel heeft effectief als docent te functioneren. Voor een andere groep kan de balans doorslaan in een concentratie op het negatieve, met veel kritiek op leerlingen, onderwijsvernieuwing, jongere collega's, resulterend soms in rigiditeit en nostalgische gevoelens voor het verleden ('conser-

vatism'). De laatste periode van de loopbaan wordt gekarakteriseerd door een proces van terugtrekken en losmaken, wat zowel met positieve gevoelens ('serene') als negatieve gevoelens ('bitter') gepaard kan gaan.

In een 'state of the art' artikel uit 1989 constateren Floden en Huberman dat studies naar veranderingsprocessen die de hele beroepsloopbaan van docenten betreffen, zich nog in het beschrijvende stadium bevinden. Geprobeerd wordt patronen te ontdekken, die vertaald worden in modale sequenties in de beroepsloopbaan. De studies zijn in het algemeen gebaseerd op (retrospectieve) zelf-rapportages van docenten. Ze geven inzicht in niveau en aard van betrokkenheid van de docenten bij het verloop van hun carrière en niveaus van tevredenheid met de beroepssituatie. Floden en Huberman pleiten voor meer aandacht in het onderzoek voor bijvoorbeeld veranderingen in het onderwijzen van het vak, diagnostiseren en stimuleren van leerlingen, dus voor meer onderzoek gericht op het handelen in de dagelijkse praktijk in de klas op verschillende momenten in de beroepsloopbaan.

Een van de weinige voorbeelden van dergelijk onderzoek is afkomstig van Adams (1982). Adams' onderzoek beperkt zich tot het gedrag van docenten in de eerste 6 jaar van de loopbaan. Adams maakte, behalve van zelfrapportages, ook gebruik van observaties in de klas, en oordelen van leerlingen, collega's en supervisors. De grootste verandering vond Adams tussen het eerste en het derde jaar van de beroepsloopbaan. Docenten maakten vorderingen op het gebied van organiseren en systematisch te werk gaan, en op het affectieve, stimulerende gebied. Dit was zowel het geval bij docenten die lesgeven in het basisonderwijs als docenten die lesgeven in het voortgezet onderwijs. Docenten in het basisonderwijs bleken naarmate zij meer ervaring kregen ook in staat het gedrag van leerlingen in een positieve richting te beïnvloeden. Hoewel deze tendens ook aanwezig was in de gegevens van de docenten uit het voortgezet onderwijs, was het resultaat daar statistisch niet significant.

Ook in ons onderzoek richten we ons op de dagelijkse praktijk in de klas. Het onderzoek spitst zich toe op het interpersoonlijke gedrag van docenten. We proberen een eerste indruk te

krijgen van veranderingen in de beroepsloopbaan door het interpersoonlijke gedrag te vergelijken van docenten die zich in verschillende stadia van hun beroepsloopbaan bevinden.

2 Theoretisch kader voor interpersoonlijk leraarsgedrag

Bij de bestudering van het gedrag van docenten in de klas sluiten we aan bij de systeembenadering van communicatie van Watzlawick, Beavin en Jackson (1970).

Een van de belangrijke uitgangspunten van deze benadering is de onmogelijkheid niet te communiceren in de aanwezigheid van andere mensen. Wanneer een docent tot de klas spreekt, maar ook wanneer een docent zwijgt, communiceert zijn of haar gedrag een boodschap. Wanneer een docent zwijgt kan dit door leerlingen bijvoorbeeld geïnterpreteerd worden als een teken dat zij hun mond moeten houden, maar ook als een bewijs voor het feit dat de docent niet in staat is de klas te laten luisteren naar wat hij of zij te zeggen heeft.

Een ander belangrijk uitgangspunt van deze benadering is de wederzijdse beïnvloeding van de elementen die deel uitmaken van een systeem. Voor de klassesituatie betekent dit dat het gedrag van docenten evenzeer wordt veroorzaakt door dat van de leerlingen als omgekeerd. Er is sprake van cyclische interacties waarin oorzaak en gevolg vaak niet te onderscheiden zijn. In klassen (voortdurende interactiesystemen) zullen na verloop van tijd patronen in de interactie tussen leraar en leerlingen gaan ontstaan. Communicatiesystemen waarin de interactie verloopt volgens dergelijke patronen zijn behoorlijk stabiel.

Een derde belangrijke aanname is dat bij iedere communicatie zowel informatie wordt overgebracht (inhoudsaspect) als een relatie tot uitdrukking wordt gebracht (betrekkingsaspect). Wanneer een docent bijvoorbeeld een leerling op een fout wijst, communiceert hij of zij niet alleen een inhoudelijke maar ook een relationele boodschap. Deze boodschap kan zijn 'Ik wil je helpen om het te begrijpen', maar ook is mogelijk 'Ik denk dat je te stom bent om het te begrijpen' (ontleend aan Marshall & Weinstein, 1986). Bij het bestuderen van het interpersoonlijke gedrag van docenten beper-

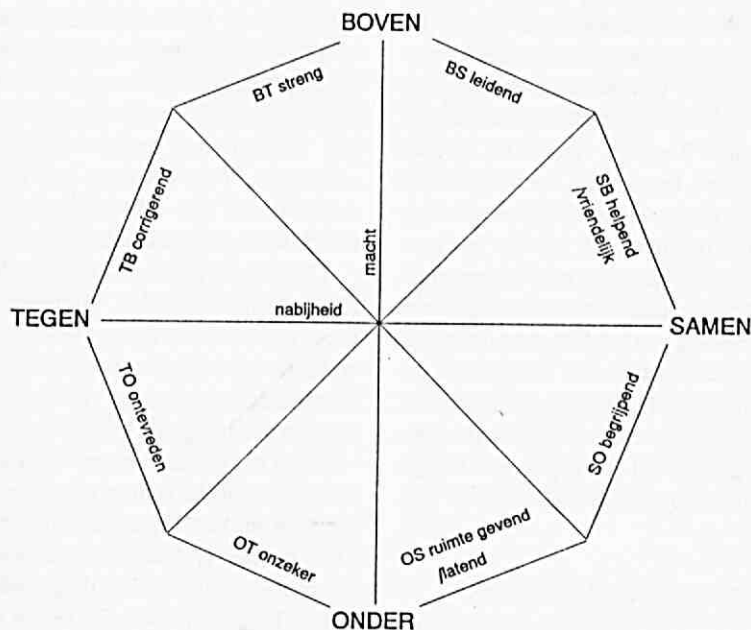
ken wij ons tot het betrekkingaspect van communicatie en laten het inhoudsaspect buiten beschouwing.

De systeembenadering van communicatie is een gedragsgeoriënteerde benadering. Er is niet veel aandacht voor attitudes en cognities van de personen die deel uitmaken van een systeem, in ons geval de docent en de leerlingen. Wij denken dat bij de bestudering van het interpersoonlijke gedrag van docenten niet alleen het gedrag van de docent maar ook interpretaties van docenten en leerlingen van dat gedrag belangrijke variabelen zijn. In ons theoretisch kader voor de bestudering van interpersoonlijk gedrag van docenten in de klas proberen wij derhalve de systeembenadering van communicatie te combineren met beschrijvingsmodellen die binnen een symbolisch interactionistisch perspectief gehanteerd worden (zie o.a. Woods, 1983; Hargreaves, 1972) en inzichten zoals beschreven in het werk van Goffman (1959).

Ons onderwerp van onderzoek duiden wij vaak aan met 'interpersoonlijk leraarsgedrag'. Deze verkorte aanduiding staat voor 'de perceptie van het gedrag van docenten in termen van de betrekking die door de docent wordt gecommuniceerd in de interactie met leerlingen

in de klassituatie'. Om deze perceptie van docenten en leerlingen in kaart te kunnen brengen, maken we gebruik van het door Hooymayers, Wubbels, Créton en Holvast (1982) ontwikkelde 'Model voor Interpersoonlijk Leraarsgedrag'. Dit model is ontwikkeld op basis van een algemeen model om interpersoonlijk gedrag te beschrijven afkomstig van Leary (1957). Voor een uitvoerige beschrijving van dit model verwijzen we naar Créton en Wubbels (1984).

Het Model voor Interpersoonlijk Leraarsgedrag ordent het gedrag van docenten aan de hand van twee dimensies, die zowel noodzakelijk als voldoende zijn om het betrekkingaspect van gedrag te beschrijven. We duiden ze aan als de 'machtsdimensie' en de 'nabijheidsdimensie'. De machtsdimensie karakteriseert de mate waarin een docent bepaalt wat er in de klas gebeurt. De nabijheidsdimensie karakteriseert de emotionele afstand van de docent tot de leerlingen en geeft aan in hoeverre de docent aansluit bij de wensen en behoeften van de leerlingen. De beide dimensies kunnen worden weergegeven in een assenstelsel waarin de twee loodrechte assen elk een dimensie representeren. Door Hooymayers, Wubbels, Créton en Holvast (1982) is deze indeling in vier kwa-



Figuur 2. Het model voor interpersoonlijk leraarsgedrag

dranten nader verfijnd tot acht sectoren. Figuur 2 geeft de indeling van het model in acht sectoren grafisch weer. De beide uiteinden van de machtsdimensie zijn aangeduid met Boven en Onder en van de nabijheidsdimensie met Samen en Tegen. Het gedrag dat tot elk der onderscheiden sectoren behoort, is in Figuur 2 in de betreffende sector kort getypeerd.

In het onderzoek dat in dit artikel wordt gepresenteerd wordt het interpersoonlijke gedrag van docenten beschreven op het niveau van de dimensies. De machts(BO)- en nabijheid(ST)-dimensie zijn in het model onafhankelijk van elkaar. Een docent kan bepalen wat er in de klas gebeurt en tegelijkertijd aansluiten bij de wensen en behoeften van leerlingen (leidend en helpend/vriendelijk gedrag). Een docent kan ook bepalen wat er in de klas gebeurt, en daarbij weinig rekening houden met de wensen en behoeften van leerlingen (streng en corrigerend gedrag).

Aan de hand van dit model kan een nadere specificatie plaatsvinden van de perceptie van het gedrag van docenten. Wanneer leerlingen informatie geven over het gedrag dat een docent volgens hen vertoont, ontstaat een 'leerlingenbeeld' van het interpersoonlijke gedrag van die docent. Wanneer docenten informatie geven over het gedrag dat zij volgens zichzelf vertonen, ontstaat een 'leraarsbeeld' van het interpersoonlijke gedrag van die docent. Leraars- en leerlingenbeeld worden door ons opgevat als twee afzonderlijke variabelen, elk met hun eigen betekenis. Wanneer verschillen worden gevonden tussen leraars- en leerlingenbeeld vatten we deze niet op als een indicatie voor onvoldoende betrouwbaarheid van de meetmethode, maar als een gegeven met een eigen informatieve waarde, inherent aan de subjectieve betekenisverlening van leerlingen en docenten. Bij de variabele 'leraarsbeeld' wordt in dit onderzoek onderscheid gemaakt in 'zelfbeeld' (perceptie van een docent van zijn of haar eigen gedrag) en ideaalbeeld (perceptie van het gedrag dat een docent zou willen vertonen).

nen voordoen, vergelijken we gegevens van docenten die zich in verschillende fasen van hun loopbaan bevinden. De vraagstelling die wordt onderzocht is:

Bestaan er verschillen in het interpersoonlijke gedrag van docenten (zelfbeeld en ideaalbeeld van docenten, leerlingenbeeld) met een verschillend aantal jaren ervaring?

Zo ja welke?

In de volgende paragrafen besteden we aandacht aan de wijze waarop leerlingenbeeld, zelfbeeld en ideaalbeeld van docenten geoperationaliseerd zijn, aan de beschikbare gegevens en aan de methode die is gebruikt om de gegevens te analyseren.

3.1 Operationalisatie van de variabelen

Gegevens over het leerlingenbeeld, het zelfbeeld en het ideaalbeeld van docenten werden verzameld door zowel docenten als leerlingen van twee of meer klassen van de betreffende docent de Vragenlijst over Interpersoonlijk Leraarsgedrag (Créton & Wubbels, 1984) te laten invullen. De met de vragenlijst verzamelde gegevens beschrijven de percepties van het gedrag van docenten tegenover de leerlingen als klas en hebben betrekking op relatief stabiele gedragspatronen over langere tijd. De meetmethode is betrouwbaar en valide gebleken (Brekelmans, 1989). Uit de analyses naar de kwaliteit van het instrument is bovendien gebleken, dat gegevens verzameld op één bepaald moment in een schooljaar gegeneraliseerd mogen worden naar andere tijdstippen in het schooljaar. Voor het doen van uitspraken op docentniveau zijn echter gegevens van meerdere klassen noodzakelijk (Brekelmans, 1989).

De vragenlijst bevat 77 items, die gescoord zijn op vijf puntsschalen. Voor elke klas waarin gegevens over een docent worden verzameld, worden eerst sectorscores berekend. Per docent worden de sectorscores van de verschillende klassen geaggregeerd tot dimensiescores.

Voor het geven van een totaalbeeld van het interpersoonlijke gedrag van docenten, maken we gebruik van 'interpersoonlijke profielen'. Deze worden verkregen door in het model voor interpersoonlijk leraarsgedrag zoals weergegeven in Figuur 2, voor elke sector een bepaald gedeelte te arceren. De arcering is een maat voor de perceptie van het gedrag over langere tijd in een bepaalde sector¹ (zie Tabel 1).

3 Opzet van het onderzoek

Om een indruk te krijgen van veranderingen die zich bij docenten gedurende de beroepsloopbaan (inclusief de initiële opleiding) kun-

3.2 Beschikbare gegevens

Om de onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden, hebben we gegevens gebruikt die zijn verzameld bij 356 docenten en 217 docenten in opleiding, en meer dan 25.000 leerlingen van ongeveer honderd verschillende scholen voor voortgezet onderwijs. De gegevens betreffen MAVO-, HAVO- en VWO-klassen van alle leerjaren. Ook zijn alle in deze schooltypen gebruikelijke vakken in het gegevensbestand vertegenwoordigd. De docenten in opleiding volgden hun opleiding aan de Utrechtse Universitaire Lerarenopleiding of aan de Lerarenopleiding van de Hogeschool Midden Nederland.

De gegevens die worden gebruikt om de onderzoeksvraagstelling te beantwoorden zijn verzameld in eerdere onderzoeken naar het interpersoonlijke gedrag van docenten. De gegevens zijn op basis van vrijwillige deelname verkregen. In hoeverre elk van de in het onderzoek onderscheiden groepen docenten met een verschillende hoeveelheid ervaring representatief is voor de betreffende ervaringsgroep in de populatie van docenten MAVO/HAVO/VWO is aan de hand van de regulier via het CBS beschikbare gegevens over docenten in het voortgezet onderwijs (CBS 1991) niet na te gaan.

3.3 Methode van analyse

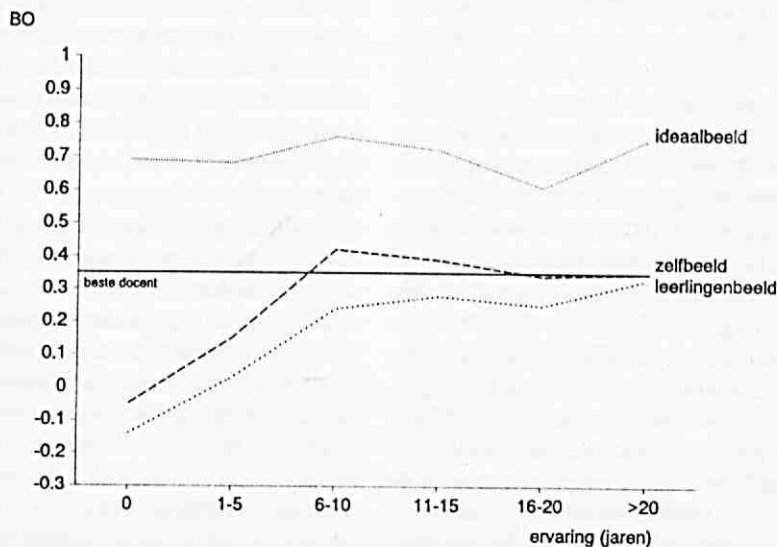
Om na te gaan of er een statistische relatie bestaat tussen de hoeveelheid ervaring van docenten en hun interpersoonlijke gedrag in de

klas wordt gebruik gemaakt van variantie-analyse (significantieniveau $\alpha_{(2\text{-zijdig})}=0.05$). Om de power van de *F*-toets te verhogen, hebben we het aantal ervaringsgroepen beperkt tot 6: docenten in opleiding ($n=217$), docenten met 1-5 jaar ($n=159$), met 6-10 jaar ($n=53$), met 11-15 jaar ($n=81$), met 16-20 jaar ($n=42$) en meer dan 20 jaar ervaring ($n=21$).

Verschillen in interpersoonlijk gedrag van de 6 onderscheiden groepen docenten worden onderzocht door de gemiddelde BO-scores en de gemiddelde ST-scores te vergelijken voor zowel het leerlingenbeeld, het zelfbeeld als het ideaalbeeld. De theoretische onafhankelijkheid van de BO- en ST-scores werd bij de gegevens van de door ons onderzochte docenten empirisch ondersteund (Pearson product moment correlatiecoëfficiënt, significantieniveau $\alpha_{(2\text{-zijdig})}=0.05$) voor de leerlingenbeelden ($r=0.05$; $p=0.117$), voor de zelfbeelden ($r=0.03$; $p=0.326$), maar niet voor de ideaalbeelden ($r=-0.16$; $p=0.000$). Omdat het bij de ideaalbeelden gaat om een klein effect (Cohen, 1988) worden de variantie-analyses voor beide dimensies toch afzonderlijk uitgevoerd.

4 Resultaten

In Figuur 3 worden voor elk van de 6 onderscheiden groepen docenten de gemiddelde BO-scores gegeven voor de ideaalbeelden, zelfbeelden en leerlingenbeelden.



Figuur 3. Machts(BO)-verschillen tussen groepen docenten met een verschillend aantal jaren ervaring

Op basis van Figuur 3 lijken de verschillen in ideaalbeelden van docenten in de verschillende stadia van hun beroepsloopbaan niet erg groot. Uit een vergelijking van de gemiddelde scores met behulp van variantie-analyse blijkt dat de gemiddelden niet significant ($\alpha=0.05$) verschillen ($F=1,23$; $df=5/457$; $p=0.293$). Docenten in verschillende stadia van hun beroepsloopbaan zijn het behoorlijk eens over de mate waarin een docent moet bepalen wat er in de klas gebeurt. In Figuur 3 is ook weergegeven wat de gemiddelde BO-score was van 357 leerlingen, die gevraagd waren de Vragenlijst voor Interpersoonlijk Leraarsgedrag in te vullen voor de docent die zij het beste vonden (Créton & Wubbels, 1984). Wanneer we deze BO-score vergelijken met de gemiddelde ideale BO-score van docenten, dan blijken docenten van mening dat leraren meer zouden moeten bepalen wat er in de klas gebeurt dan volgens leerlingen door hun 'beste collega's' in de praktijk gerealiseerd wordt. Het kan zijn dat docenten over de mate waarin zij willen bepalen wat er in de klas gebeurt een niet haalbaar ideaalbeeld hebben. Het kan ook zijn dat leerlingen een dergelijke mate van docent-invloed niet nodig vinden.

De verschillen tussen docenten met een verschillende hoeveelheid ervaring zijn bij het zelfbeeld van docenten en het beeld dat de leerlingen hebben groter dan bij het ideaalbeeld. Bij het leerlingenbeeld wordt 24% van de variantie door ervaring (ingedeeld in 6 categorieën) verklaard ($F=34,47$; $df=5/533$; $p=0.000$). Met name de docenten in opleiding en de docenten met 1-5 jaar ervaring verschillen van de overige 4 groepen docenten. Scheffé's 'multiple comparison test' laat zien dat de verschillen tussen docenten in opleiding en elk van de groepen met meer dan 5 jaar ervaring significant ($\alpha=0.05$) zijn. Voor de groep docenten met 1-5 jaar ervaring geldt dat er significante verschillen zijn met de groep docenten met 6-10 en 11-15 jaar ervaring. Wanneer de gegevens longitudinaal geïnterpreteerd zouden mogen worden, zou er volgens leerlingen, na een aanvankelijke toename, na 6 tot 10 jaar ervaring sprake zijn van een stabilisatie in de mate waarin een docent bepaalt wat er in de klas gebeurt. Dezelfde tendens is te zien bij het beeld dat docenten zelf hebben. Bij het zelfbeeld wordt 17% van de variantie door ervaring

verklaard ($F=21,70$; $df=5/520$; $p=0.000$). De standaardafwijkingen variëren in de 6 groepen van 0.22 tot 0.36 voor ideaalbeelden van docenten, van 0.35 tot 0.45 voor zelfbeelden en van 0.27 tot 0.36 voor leerlingenbeelden.

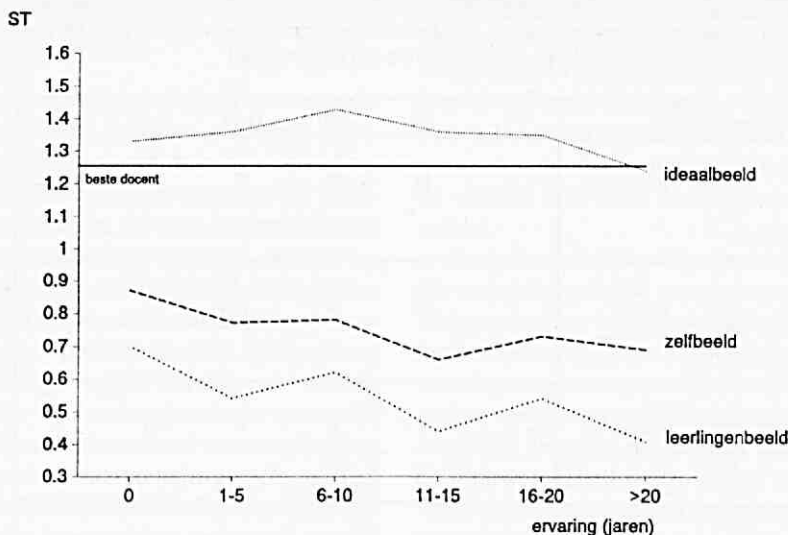
De resultaten voor de nabijheids(ST-)dimensie worden weergegeven in Figuur 4.

Evenals bij de BO-dimensie zijn bij de ST-dimensie de verschillen tussen de ideaalbeelden van docenten met een verschillende hoeveelheid ervaring niet significant ($F=0,85$; $df=5/457$; $p=0.532$). Docenten in verschillende stadia van hun beroepsloopbaan zijn het dus ook behoorlijk eens over de mate waarin je rekening zou moeten houden met wensen en behoeften van leerlingen. Bij de ST-dimensie zijn de verschillen tussen wat docenten als ideaalbeeld voor ogen hebben en wat hun 'beste collega's' volgens leerlingen realiseren, veel kleiner dan bij de BO-dimensie.

Evenals bij de BO-dimensie zijn er bij de zelfbeelden en de leerlingenbeelden wel significante verschillen tussen docenten met een verschillende hoeveelheid ervaring (zelfbeelden: $F=3,96$; $df=5/520$; $p=0.002$; leerlingenbeelden: $F=5,90$; $df=5/533$; $p=0.000$). De verschillen bij de ST-dimensie zijn echter veel kleiner dan bij de BO-dimensie. Bij de leerlingenbeelden wordt 5% van de variantie verklaard door ervaring (uitgaande van 6 groepen), bij de zelfbeelden 4%. Bij de ideaalbeelden variëren de standaardafwijkingen van 0.29 tot 0.40, bij de zelfbeelden van 0.34 tot 0.49 en bij de leerlingenbeelden van 0.40 tot 0.49. Op basis van Scheffé's 'multiple comparison test' blijkt dat volgens leerlingen docenten in opleiding gemiddeld meer aansluiten bij hun wensen en behoeften dan docenten met 1-5 jaar ervaring en docenten met 11-15 jaar ervaring. Bij de zelfbeelden van docenten waren alleen de verschillen tussen docenten in opleiding en docenten met 11-15 jaar ervaring significant. Bij longitudinale interpretatie zou er sprake kunnen zijn van een lichte afname in de mate waarin docenten aansluiten bij wensen en behoeften van leerlingen (zowel volgens leerlingen als volgens henzelf).

Interpersoonlijke profielen

In het interpersoonlijke gedrag van docenten zijn door ons acht typen onderscheiden, name-



Figuur 4. Nabijheids(ST)-verschillen tussen groepen docenten met verschillend aantal jaren ervaring

lijk het directieve type, het gezaghebbende, het tolerant en gezaghebbende, het tolerante, het onzeker tolerante, het onzeker agressieve, het autoritaire en het moeizaam dominerende type (Brekelmans, 1989; Brekelmans, Wubbels & Créton, 1989). In Tabel 1 zijn van deze acht typen de interpersoonlijke profielen weergegeven.

Wanneer we de ideale interpersoonlijke profielen van de door ons onderzochte docenten indelen op basis van deze 8 typen, dan blijkt dat bij 75% van alle onderzochte docenten het ideale profiel het meest overeenkomt met het tolerant en gezaghebbende profiel, 23% heeft een ideaal profiel dat het meest overeenkomt met het gezaghebbende profiel. Ook het gemiddelde interpersoonlijke profiel van de beste docenten volgens leerlingen komt het meest overeen met het tolerant en gezaghebbende type.

Hoewel de spreiding in de machtsdimensies en de nabijheidsdimensiescores bij de ideaalbeelden nog relatief groot is wanneer je deze vergelijkt met de spreiding in leerlingenbeelden en zelfbeelden, kunnen vrijwel alle ideaalbeelden worden ingedeeld bij slechts 2 van de 8 typen. Dit heeft te maken met de relatief hoge machts- en nabijheidscores van de ideaalbeelden en de grote overeenkomst in het patroon van de 8 sectorscores.









In Tabel 1 is voor elk van de door ons onderscheiden groepen docenten weergegeven hoe

de leerlingenbeelden verdeeld zijn over de acht typen interpersoonlijke profielen. Bij de leerlingenbeelden treffen we alle acht typen aan. Uit Tabel 1 blijkt dat volgens leerlingen het interpersoonlijke profiel van 42% van de docenten in opleiding overeenkomt met het tolerante type, en van 27% met het onzeker tolerante type. Uit lesbeschrijvingen gebaseerd op gegevens van observatoren en interviews met docenten en leerlingen over de lessen (Brekelmans, 1989; Brekelmans, Wubbels & Créton, 1989) blijkt dat er bij docenten met een tolerant profiel een vriendelijke sfeer is in de lessen. De persoonlijke betrokkenheid van de docent bij de leerlingen motiveert hen. Leerlingen hebben eigen inbreng en verantwoordelijkheid. Het tolerante optreden van de docent geeft ook wel eens aanleiding tot een wat rommelige sfeer. De docenten met een onzeker tolerant profiel vertonen, evenals docenten met een tolerant profiel, veel ruimtegevend gedrag, nu echter in combinatie met minder leidend en meer onzeker gedrag. In de lessen is er vaak sprake van een tolerante, maar tegelijkertijd wanordelijke situatie. Deze situatie biedt leerlingen weinig structuur. In een onderzoek onder natuurkundedocenten naar de relatie tussen het interpersoonlijke profiel en opbrengsten bij leerlingen (Brekelmans, 1989) bleek dat de cognitieve opbrengst² bij het onzeker tolerante type lager was dan bij bijna alle andere typen.

Bij docenten met 1-5 jaar ervaring, zo blijkt

Tabel 1

Verdeling van de leerlingenbeelden over de acht typen interpersoonlijke profielen voor elk van de groepen docenten met verschillend aantal jaren ervaring (cijfers zijn percentages)

ervaring (in jaren)	0 ^{a)}	1-5	6-10	11-15	16-20	>20
 directief	6	12	30	37	29	28
 gezaghebbend	7	19	21	19	16	17
 tolerant en gezaghebbend	11	8	6	4	11	6
 tolerant	42	19	21	11	13	6
 onzeker tolerant	27	20	6	4	3	11
 onzeker agressief	4	8	2	6	8	11
 autoritair	0	1	4	8	11	17
 moeizaam dominerend	3	13	9	11	11	6
a) docenten in opleiding	100	100	99	100	102	102

uit Tabel 1, kwamen zowel het gezaghebbende, het tolerante als het onzeker tolerante type relatief vaak voor. Bij docenten vanaf 6 jaar ervaring komt het directieve type het meeste voor. Uit lesbeschrijvingen (Brekelmans, 1989; Brekelmans, Wubbels & Créton, 1989) blijkt dat bij docenten met een directief interpersoonlijk profiel de lessen gestructureerd zijn en dat leerlingen over het algemeen taakgericht bezig. Uit het onderzoek onder natuurkundedocenten (Brekelmans, 1989) bleek zowel de cognitieve als affectieve opbrengst³ bij de leerlingen van deze docenten beter dan bij de meeste andere typen.

Uit Tabel 1 blijkt dat van de groep docenten met meer dan 20 jaar ervaring 17% door de leerlingen autoritair werd gevonden. Uit het onderzoek onder natuurkundedocenten bleek dat docenten met interpersoonlijk gedrag dat wij als autoritair hebben omschreven, de hoogste cognitieve opbrengst realiseren. Tegelijkertijd waarden leerlingen bij deze docenten het vak en de lessen minder dan leerlingen van de meeste andere docenten. Bij docenten met weinig ervaring komt het autoritaire type vrijwel niet voor. Bij docenten in opleiding hebben wij dit type helemaal niet aangetroffen.

5 Interpretaties en consequenties

Om een eerste indruk te krijgen van veranderingen die zich bij docenten gedurende de beroepsloopbaan (inclusief de initiële opleiding) kunnen voordoen, hebben we gegevens vergeleken van docenten die zich in verschillende fases van hun loopbaan bevinden. Hoewel het hier cross-sectionele analyses betreft, zullen we toch een poging doen om de gevonden resultaten te interpreteren alsof het hier gegevens betreft die bij dezelfde docenten in verschillende stadia van hun loopbaan zijn verzameld. Longitudinaal onderzoek zal moeten uitwijzen in hoeverre deze interpretaties gerechtvaardigd zijn. Zelf zijn we ongeveer 8 jaar geleden gestart met een longitudinaal onderzoek waarbij we bij een groep van ongeveer 50 docenten proberen elk jaar gegevens over hun interpersoonlijke gedrag te verzamelen. Om de resultaten van het cross-sectionele en het longitudinale onderzoek te kunnen individualiseren en vanuit het eigen perspectief van docenten op hun veranderingsprocessen aan te vullen, worden ook case-studies uitgevoerd (zie voor een eerste analyse van de resultaten Brekelmans & Créton, 1993).

Onze resultaten willen we niet alleen interpreteren in het licht van veranderingsprocessen bij docenten. We willen ze ook bespreken in termen van al dan niet gunstige ontwikkelingen. Om dit te kunnen doen is een standaard nodig. We gebruiken daarvoor de ideaalbeelden van docenten en het beeld dat leerlingen schetsen van de 'beste docent'. Docenten zijn het behoorlijk eens over het gewenste interpersoonlijk profiel, ongeacht het aantal jaren ervaring dat ze hebben. Het ideaalbeeld van ongeveer 75% van de docenten komt het meest overeen met het tolerante en gezaghebbende type, terwijl bijna alle overige docenten (23%) kiezen voor het type dat daar het meest op lijkt, het gezaghebbende type. Ook het gemiddelde interpersoonlijke profiel van de beste docent volgens leerlingen komt het meest overeen met het tolerante en gezaghebbende profiel.

Uit de resultaten van de analyses blijkt dat er bij de BO-dimensie in het interpersoonlijke gedrag in het eerste deel van de loopbaan een duidelijke stijging richting ideaalbeeld en beeld van de beste docent aantoonbaar is; naarmate

hun ervaring toeneemt vertonen docenten, volgens leerlingen en henzelf, gemiddeld meer leidinggevend en streng gedrag. Na ongeveer 10 jaar lijkt, gemiddeld genomen, stabilisatie op te treden. Docenten zijn dan gemiddeld op het niveau van invloed dat volgens leerlingen ook bij de volgens hen beste docenten wordt uitgeoefend.

De tendens richting ideaalbeeld van docenten en leerlingbeeld van de beste docent is niet aantoonbaar bij de nabijheidsdimensie in het interpersoonlijke gedrag. Ook al neemt hun ervaring toe, het vriendelijke en begrijpende gedrag van docenten blijft volgens docenten en leerlingen tamelijk constant en daarmee behoorlijk verwijderd van zowel het ideaalbeeld van docenten als het leerlingbeeld van de beste docent.

Met de hierna volgende interpretatie van de resultaten proberen we een verklaring te geven voor de door ons gevonden verschillen bij de machts- en nabijheidsdimensie in het interpersoonlijke gedrag.

Wanneer een docent aan zijn loopbaan begint, is hij of zij meestal vooraan of midden twintig. Met leiding geven aan een groep, eisen stellen, beoordelen e.d. is meestal weinig ervaring opgedaan. De professionele rol sluit in dit opzicht niet naadloos aan bij de ontwikkelingsfase waarin men verkeert. Docenten beschikken aan het begin van hun loopbaan dan ook vaak over een gebrekkig gedragsrepertoire en ontoereikende cognities op dit gebied. Dit zou tot gevolg kunnen hebben dat hun interpersoonlijke gedrag volgens leerlingen vaak te typeren is als 'onzeker tolerant' en 'tolerant'. Met name docenten met een onzeker tolerant profiel, komen relatief vaak in situaties waarin zij waarschijnlijk ongewild het initiatief aan leerlingen laten (Créton & Wubbels, 1984). Deze energieverblindende gebeurtenissen maken dat beginnende docenten er belang bij hebben op dit gebied verandering aan te brengen. Deze behoefte aan verandering naar een situatie waarin de docent de klas veel meer onder controle heeft, wordt versterkt door het ideaalbeeld dat ook beginnende docenten hebben, namelijk dat de docent degene is die de touwtjes in handen heeft. Oefening baart kunst, zo suggereren onze resultaten, en gemiddeld genomen blijkt er in de eerste jaren van de loopbaan sprake van vooruitgang: volgens leerlingen en

de docenten zelf gaan ze meer bepalen wat er in de klas gebeurt. Deze beschrijving van de eerste 10 jaar van de loopbaan vertoont parallellen met de wijze waarop Huberman modale sequenties in de betrokkenheid van docenten bij hun beroep beschrijft. Met name de sequentie 'survival and discovery'-'stabilization'-'experimentation/diversification' is herkenbaar. Onze resultaten suggereren dat de stabilisatie in betrokkenheid die verder experimenteren en variëren mogelijk maakt, pas later gevolgd wordt door een stabilisatie in het gedrag in de klas. Deze stabilisatie in gedrag past bij de middenperiode in het sequentie-schema van Huberman.

Volgens bovenstaande interpretatie van de resultaten wordt door docenten aan het begin van de loopbaan energie gestoken in een verbetering van hun positie op de BO-dimensie van het Model voor Interpersoonlijk Leraarsgedrag. Het vermogen om zich in leerlingen (bijna nog leeftijdsgenoten) in te leven en aan te sluiten bij wensen en behoefte van leerlingen wordt volgens ons door beginnende docenten veel minder als problematisch beschouwd. Dit gebied raakt wat op de achtergrond. Eerder is het ons inziens zo dat men het idee heeft dat het voor het verkrijgen en handhaven van een Boven-positie juist goed is dat je in de rol van docent een bepaalde afstand tot leerlingen creëert. Naarmate de loopbaan vordert, wordt de afstand leraar-leerlingen steeds groter. Normen en waarden, behorende bij de leeftijdsfase waarin men verkeert, gaan veranderen (Hermans, Créton & Hooymayers, 1987). Routine en stress kunnen ertoe leiden dat het enthousiasme afneemt. Naarmate een docent ouder wordt, kost het lesgeven meer energie, ongeduld, eisen aan en ontevredenheid over leerlingen nemen toe. Veranderingen worden vaak toegeschreven aan veranderingen die bij leerlingen plaatsvinden. De eigen rol daarbij wordt niet altijd voldoende meegenomen. Aanvankelijk gaat het slechts om hele minimale wijzigingen. De bijbehorende cognities, attitudes en emoties weerhouden docenten er echter van om in deze situatie met vriendelijk en begrijpend gedrag tegenover leerlingen te reageren. Daardoor kan een negatieve spiraal in werking gezet worden, waardoor de nabijheidsdimensie in het interpersoonlijke profiel steeds verder van het (onveranderde) ideaalbeeld verwijderd kan

raken. Deze interpretatie van de resultaten vertoont parallellen met de wijze waarop Huberman het 'stock-taking'-'conservatism' deeltraject van de loopbaan beschrijft. Volgens Huberman wordt deze periode bij docenten die het betreft gekenmerkt door een doorslaan van de balans in een concentratie op het negatieve.

De parallellen tussen onderzoek dat zich richt op betrokkenheid bij de beroepssituatie (verweven met de levensfase waarin men verkeert) en ons onderzoek naar het handelen in de klas, maken een wederzijds beïnvloedingsproces aannemelijk. Een bepaald niveau en aard van betrokkenheid bij het beroep heeft effect op het interpersoonlijke gedrag van docenten in de klas en omgekeerd.

Tot slot van onze interpretaties bij de gevonden resultaten willen we nog een kanttekening maken bij de grote overeenkomst in ideaalbeelden van docenten. Met name de overeenkomst die er is tussen het ideaalbeeld van docenten in opleiding en docenten in de praktijk kan in tegenspraak lijken met resultaten van onderzoek dat ongeveer 15 jaar geleden werd uitgevoerd. In dit onderzoek werd een u-vormig verloop in de tijd (van leerling, tot docent in opleiding, tot beginnend docent) gevonden van de mate van progressiviteit van de onderwijsattitude. Dit verloop werd aangeduid als de 'Konstanzer Wanne' (o.a. Cloetta & Hedinger, 1981; Dann, Cloetta, Müller-Fohrbrod & Helmreich, 1978; Dann, Müller-Fohrbrod & Cloetta, 1981). Dat wij een dergelijk verloop niet vinden heeft mogelijk te maken met het soort attitude dat wij met onze Vragenlijst over Interpersoonlijk Leraarsgedrag meten. Het gaat hierbij om opvattingen over gedrag van docenten in de klas, terwijl de 'Konstanzer Fragenbogen' betrekking had op tevredenheid met het beroep, zelfverzekerdheid in onderwijssituaties en vernieuwingsbereidheid. Het is echter ook mogelijk dat het socialisatieproces van docenten (voor zover het ideaalbeelden betreft) zich nu veel sneller voltrekt dan een tiental jaren geleden. Dit kan te maken hebben met de aard van de opleiding waar de praktijkstage een veel langrijkere plaats heeft gekregen. De gegevens die door ons zijn verzameld bij docenten in opleiding hebben in veel gevallen betrekking op een situatie waarin zij gedurende een periode van drie tot vier maanden zelfstandig functioneren als docent (individuele eind-

stage). De huidige docent in opleiding vertoont daarmee meer overeenstemming met de beginnende docent van zo'n 15 jaar geleden dan met een docent in opleiding uit die tijd. Resultaten uit het onderzoek van Bennett en Carré (1993) kunnen als ondersteuning voor deze interpretatie fungeren. Zij vonden dat het percentage docenten (in opleiding) dat het eens was met de stelling 'Er wordt tegenwoordig te weinig nadruk gelegd op orde houden' steeg van 10% vóór de opleiding tot 85% na de opleiding.

Voor wat betreft mogelijke consequenties van onze interpretatie van de onderzoeksresultaten voor de scholing van docenten, kunnen we (uitgaande van de standaard ontleend aan opvattingen van docenten en leerlingen over de ideale/beste docent) concluderen dat voor docenten in opleiding en beginnende docenten uitbreiding van het repertoire aan dominant gedrag en differentiatie van de bijbehorende cognities zinvol is. Bij wat meer ervaren docenten lijkt nascholing waarbij gewerkt wordt aan het vriendelijk en begrijpende repertoire via een meer cognitief gerichte benadering efficiënter om eventuele problemen aan te pakken of te voorkomen. Door docenten meer inzicht te geven in het systeemkarakter van het communicatieproces in de klas, gekoppeld aan een actualisatie van het (in de vergetelheid geraakte) gedragsrepertoire, is het misschien mogelijk een ontwikkeling richting ideaalbeeld en leerlingenbeeld van de beste docent te bewerkstelligen. Het lijkt van belang bij dergelijke scholingprogramma's rekening te houden met mate en aard van betrokkenheid van docenten behorende bij de beroepsfase waarin zij verkeren.

Noten

- 1 De verhouding van de lengte van de middelloodlijn van het gearceerde gedeelte en de lengte van de middelloodlijn van de totale sector geeft de verhouding van de verkregen score tot de maximale score in die sector weer.
- 2 De cognitieve opbrengst werd bepaald met behulp van een meerkeuze-toets die ontwikkeld was om in het kader van een internationaal vergelijkend onderzoek het kennis- en begripsniveau voor het vak natuurkunde in verschillende landen vast te stellen.

- 3 De affectieve opbrengst werd bepaald met behulp van een vragenlijst met items die informeren naar de waardering voor het vak en de lessen.

Literatuur

- Adams, R. D. (1982). Teacher development: a look at changes in teacher perceptions and behaviour across time. *Journal of Teacher Education*, 33(4), 40-43.
- Bennett, N., & Carré, C. (1993). *Learning to teach*. London: Routledge.
- Bloom, D., & Jorde-Bloom, P. (1988). The role of higher education in fostering the personal development of teachers. In H. Hooghoff & A. M. van der Dussen (Eds.), *Teacher education and the world of work* (pp. 59-71). Enschede: SLO.
- Boei, F., & Kieviet, F. K. (1989). Beginners en experts in het onderwijs: onderzoeksresultaten en hun bruikbaarheid voor de opleiding van onderwijsgevendenden. *Pedagogische Studiën*, 66, 354-367.
- Brekelmans, M. (1989). *Interpersoonlijk gedrag van docenten in de klas*. Academisch proefschrift, Universiteit Utrecht, W.C.C.
- Brekelmans, M., & Créton, H. A. (1993). Interpersonal teacher behavior throughout the career. In Th. Wubbels & J. Levy (Eds.), *Do you know what you look like?* (pp. 81-102). London: The Falmer Press.
- Brekelmans, M., Wubbels, Th., & Créton, H. A. (1989). Een typologie van leerlingenpercepties van leerarsgedrag. *Pedagogische Studiën*, 66, 315-326.
- Burke, P. J., Fessler, R., & Christensen, J. C. (1984). *Teacher career stages: implications for staff development*. Bloomington, ID: Phi Delta Kappa.
- Carter, K., Cushing, K., Sabers, D., Stein, P., & Berliner, D. (1988). Expert-novice differences in perceiving and processing visual classroom information. *Journal of Teacher Education*, 38, 25-31.
- CBS (1991). *Statistiek VWO, HAVO, MAVO 1989/90, personeel*. Voorburg/Heerlen: CBS.
- Christensen, J. C., Burke, P., Fessler, R., & Hagstrom, D. (1983). *Stages of teachers' careers*. Washington D.C.: Eric Clearinghouse on Teacher Education.
- Cloetta, B., & Hedinger, U. K. (1981). *Die Berufssituation junger Lehrer*. Bern: Haupt.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Commissie Toekomst Leraarschap (1993). *Een beroep met perspectief. De toekomst van het leraarschap*. Leiderdorp: Graficon.
- Créton, H. A., & Wubbels, Th. (1984). *Ordeproblemen bij beginnende leraren*. Academisch proefschrift Universiteit Utrecht, W.C.C.
- Dann, H. D., Cloetta, B., Müller-Fohrbrodt, G., & Helmreich, R. (1978). *Umweltbedingungen innovativer Kompetenz*. Stuttgart: Klett.
- Dann, H. D., Müller-Fohrbrodt, G., & Cloetta, B. (1981). Socialisation junger Lehrer im Beruf. Praxisschock drei Jahre später. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 13, 251-262.
- Fessler, R. (1985). A model for teacher professional growth and development. In: P.J. Burke & R.G. Heideman (Eds.), *Career-long teacher education* (pp. 181-193). Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Floden, R. E., & Huberman, M. (1989). Teachers' professional lives: the state of the art. *International Journal of Educational Research*, 13, 455-466.
- Fuller, F. F. (1969). Concern of teachers: a developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6, 207-226.
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. New York: Doubleday Anchor Books.
- Hargreaves, D. H. (1972). *Interpersonal relations in education*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. G. (Eds.) (1992). *Understanding teacher development*. London: Cassell.
- Hermans, J. J., Créton, H. A., & Hooymayers, H. P. (1987). Some characteristics of teacher demotivation. In J. T. Voorbach & L. G. M. Prick (Eds.), *Teacher Education 3* (pp. 96-107). The Hague: SVO/ATEE.
- Hooymayers, H. P., Wubbels, Th., Créton, H. A., & Holvast, A. J. C. D. (1982). Een model voor interactioneel leraarsgedrag in het bijzonder gericht op de sfeer in de klas. *Pedagogisch Tijdschrift Forum voor Opvoedkunde*, 7, 108-121.
- Huberman, M. (1993). Steps towards a developmental model of the teaching career. In L. Kremer-Hayon, H. C. Vonk & R. Fessler (Eds.), *Teacher professional development: a multiple perspective approach* (pp. 93-118). Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Kelchtermans, G. (1993). Teachers and their career story. A biographical perspective on professional development. In C. Day, J. Calderhead & P. Denicolo (Eds.), *Research on teacher thinking: towards understanding professional development* (pp. 198-220). London: The Falmer Press.
- Kremer-Hayon, L., Vonk, H. C., & Fessler, R. (Eds.) (1993). *Teacher professional development: a multiple perspective approach*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Leary, T. (1957). *An interpersonal diagnosis of personality*. New York: Ronald Press Company.
- Marshall, H. H., & Weinstein, R. S. (1986). Classroom context of student-perceived differential teacher treatment. *Journal of Educational Psychology*, 78, 441-453.
- McLaughlin, M. (1987). Learning from experience: lessons from policy implementation. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 9, 171-178.
- Prick, L. G. M. (1983). *Het beroep van leraar; satisfactie en crises in de leraarsloopbaan*. Academisch proefschrift, Vrije Universiteit Amsterdam.
- Sijde, P. C. van der (1987). *Training the teaching script*. Academisch proefschrift. Almere: Versluys.
- Tulder, M. A. T. M. van. (1992). *Nascholing en onderwijsvernieuwing*. Academisch proefschrift, Katholieke Nijmegen.
- Veenman, S. A. M. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54, 143-178.
- Vonk, J. H. C. (1989). *Beginnend leraarschap: het professionele ontwikkelingsproces van beginnende docenten nader bekeken*. Amsterdam: VU Uitgeverij.
- Watzlawick, P., Beavin, J. H., & Jackson, D. D. (1970). *De pragmatische aspecten van de menselijke communicatie*. Deventer: Van Loghum Slaterus.
- Woods, P. (1983). *Sociology and the school. An interactionistic viewpoint*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Zeichner, K., & Tabachnick, B. R. (1985). The development of teacher perspectives: social strategies and instructional control in the socialization of beginning teachers. *Journal of Education for Teachers*, 11, 1-25.

Auteurs

M. Brekelmans en Th. Wubbels zijn als lerarenopleider en onderzoeker werkzaam aan het Interfacultair Instituut Voor Lerarenopleiding Onderwijsontwikkeling en Studievoordigheden van de Universiteit Utrecht.

Adres: IVLOS, Universiteit Utrecht, Postbus 80127, 3508 TC Utrecht

Abstract

Interpersonal teacher behaviour throughout the career

M. Brekelmans & Th. Wubbels. *Pedagogische Studiën*, 1994, 71, 242-255.

In the study we report on in this article we describe changes in the behaviour of teachers when they grow more experienced. We make use of a cross-sectional design and focus on the interpersonal behaviour in the classroom in different stages of the teaching career. We gathered data about more than 25,000 students' perceptions of the behaviour of their teachers and data about more than 500 teachers' perceptions (self-perceptions and ideal-perceptions) located in about 100 different secondary schools throughout the Netherlands. The results of our study indicate that ideal perceptions of teachers are rather stable during the teaching career. According to the perceptions of teachers and students the actual behaviour, however, does change during the professional career. During the first ten years teachers' behaviour is perceived as increasingly more dominant, which is a development towards the ideal. After this period there is a stabilization. Throughout the entire teaching career the degree of cooperative behaviour is perceived as fairly consistent. There is no shift towards the ideal, when experience grows.

Het lesgedrag van docenten in relatie tot de vakspecifieke motivatie van leerlingen

Th. Bergen, J. van Amelsvoort en W. Setz

Samenvatting

In dit artikel wordt verslag gedaan van een onderzoek naar lesgedrag van docenten en de relatie van dit lesgedrag met de vakspecifieke motivatie van hun leerlingen. Het onderzoek is uitgevoerd bij achttien docenten werkzaam in het voortgezet onderwijs en bij de leerlingen van één van de klassen waaraan zij lesgaven. In aansluiting op de discussie over de spanningsverhouding tussen de sturende rol van docenten en de (zelf-)sturende rol van leerlingen, is onderscheid gemaakt tussen sturend en activerend docentgedrag. Gegevens over het lesgedrag van docenten zijn verzameld via vragenlijsten afgenomen bij leerlingen en via observaties in de klassen. De vragenlijstgegevens geven zicht op de leerlingpercepties van het gedrag van docenten. Docenten blijken in de ogen van hun leerlingen meer sturend dan activerend les te geven. De observatiegegevens bevestigen dit beeld.

De effecten van het docentgedrag op de vakspecifieke motivatie van de leerlingen blijken complex te zijn. Leerlingen zijn meer gemotiveerd bij docenten die in hun perceptie meer activerend, duidelijk en begrijpend lesgeven dan bij docenten die meer onzeker, ontevreden en corrigerend lesgeven. Er zijn geen duidelijke relaties tussen het geobserveerde docentgedrag en de leerlingmotivatie.

De conclusie is dat perceptiegegevens van meer belang blijken te zijn voor de motivatie van de leerlingen dan observatiegegevens. Een mogelijke verklaring voor dit gegeven is dat vooral de subjectieve betekenisverlening van de situatie door de leerlingen motivationele betekenis heeft en dus cruciaal is voor het verklaren van leerlingeffecten.

De veronderstelling tenslotte dat activerend lesgedrag van docenten de vakspecifieke motivatie van de leerlingen meer bevordert dan sturend lesgedrag van docenten, wordt door de gegevens van dit onderzoek niet zonder meer bevestigd.

Inleiding

Onderzoek op het gebied van leren en instructie laat zien dat de manier waarop een docent lesgeeft, invloed heeft op de motivatie en de schoolprestaties van leerlingen (Rosenshine & Edmonds, 1990; Walberg, 1991). De effecten van het lesgedrag van docenten op motivatie en leerprestaties blijken echter complex te zijn. Sterk docentgecentreerde, leerlingsturende instructie zoals voorgesteld binnen het zogenaamde 'direct teaching'-model blijkt bevorderlijk te zijn voor de leerprestaties van leerlingen. Dit model wordt om die reden wel aangemerkt als een effectief instructiemodel (Rosenshine & Stevens, 1986; Rosenshine, 1987). De schaduwkant van het 'direct teaching'-model is dat de motivatie van leerlingen en hun vermogen om zelfstandig te werken en te leren, afneemt. Zo rapporteerden Weinert, Schröder en Helmke (1989) dat wiskunde-onderwijs opgezet volgens het 'direct teaching'-model, na twee jaar resulteerde in een toename van de prestaties, maar ook in een daling van de houding ten aanzien van het schoolse leren en het vak.

De wijze waarop docenten aan hun instructiegedrag vorm geven, wordt onder meer beïnvloed door hun impliciete conceptie over hoe leerlingen leren (Glaser, 1991). Zien docenten zichzelf als de zender van kennis, dan hebben de leerlingen in de klas de rol van ontvanger en zijn zij in wezen receptief. Is de opvatting van docenten dat leren vooral het zich eigen maken van nieuwe kennis is, dan zullen zij ervoor zorgen dat de nieuwe kennis geassimileerd en geïntegreerd wordt met de reeds bestaande kennis van de leerlingen. Recent psychologisch onderzoek met betrekking tot leren laat zien dat het verwerven van kennis en vaardigheden niet zozeer een gevolg is van een directe overdracht van deze bestaande en geformaliseerde kennis, maar eerder het resultaat is van denkactiviteiten van de lerenden zelf (Brown,

1987; Shuell, 1988). Leren kan worden beschouwd als een proces van construeren van kennis en vaardigheden op basis van de reeds aanwezige kennis bij een persoon (Glaser, 1991). Derhalve kan leren, volgens Shuell (1988), worden beschreven als een actief, constructief, cumulatief en doelgericht proces. Actief wil zeggen dat de leerling iets moet doen (hij moet veranderen) terwijl hij informatie verwerkt, met name om de leerstof op een zinvolle manier te leren. Constructief wil zeggen dat nieuwe informatie moet worden uitgediept en verbonden met andere informatie om zowel eenvoudige leerstof te onthouden als complexe leerstof te begrijpen. Cumulatief wil zeggen, dat alle nieuwe informatieverwerving stoelt op reeds aanwezige kennis en gebruik maakt van deze bestaande kennis. Doelgericht betekent, dat leren als succesvol wordt beleefd als de leerling zich bewust is van een doel en aan de daaruit voortvloeiende verwachtingen kan beantwoorden. In de meer klassieke en binnen scholen dominante instructietheorie van het 'direct teaching'-model (Rosenshine & Stevens, 1986) bereidt de docent het leren voor, maakt een complexe leertaak pasklaar door deze taak in kleine, behapbare stukjes te verdelen, reguleert het leren van leerlingen door vragen te stellen en toetsen af te nemen en geeft de nodige feedback. De docent stuurt het leerproces van de leerlingen waardoor de leerlingen afhankelijk blijven van de sturing van hun docent.

De thematiek van het sturen en activeren door docenten tijdens het onderwijsleerproces staat centraal in het onderzoeksproject "De invloed van de kwaliteit van instructie op de motivationele oriëntatie en de schoolcarrière van leerlingen" (SVO-0357). Het project maakt deel uit van het strategisch onderzoeksprogramma "Motivatie en Zelfregulatie als Determinanten van Onderwijseffecten". Het project beoogt een bijdrage te leveren aan het vergroten van het inzicht in het lesgedrag van docenten en de relatie daarvan met de motivatie en leerprestaties van leerlingen. Binnen het project zijn twee deelonderzoeken uitgevoerd. Bij het eerste deelonderzoek dat te typeren is als een survey-onderzoek, is gebruik gemaakt van vragenlijsten (Van Amelsvoort, Bergen, Lamberigts & Setz, 1993). Bij het kleinschaliger tweede deelonderzoek dat te typeren is als een

observatie-onderzoek, is zowel gebruik gemaakt van vragenlijsten als van lesobservaties (Setz, Bergen, Van Amelsvoort & Lamberigts, 1993). Dit artikel heeft betrekking op het tweede deelonderzoek dat wij in het vervolg zullen aanduiden als het observatie-onderzoek.

1 Kwaliteit van de instructie

De kwaliteit van de instructie wordt in veel onderzoeksliteratuur direct in verband gebracht met de effecten van het lesgedrag op resultaten van de leerlingen (Carroll, 1963; Bloom, 1976; Anania, 1983; Brophy & Good, 1986; Helmke, Schneider & Weinert, 1986; Rosenshine & Edmonds, 1990). Anderson en Burns (1989) omschrijven het begrip instructie (instruction) aan de hand van zes elementen: aims, task demands, grouping arrangement, instructional time, instructional format en teaching. Binnen het begrip instructie spelen zowel het directe, momentane gedrag (teaching), als de steeds terugkerende patronen in gedrag van docenten (instructional format) een grote rol.

In dit artikel beperken wij ons in verband met het begrip instructie tot het gedrag van docenten in de klas. Aan het docentgedrag onderscheiden wij twee (gelijktijdige) aspecten. Ten eerste een interpersoonlijk aspect, dat betrekking heeft op de manier waarop docenten met hun leerlingen omgaan (Créton & Wubbels, 1984). Ten tweede een instructioneel aspect, dat betrekking heeft op de manier waarop de docent richting geeft aan het leerproces bij leerlingen en onderwijsleerfuncties tracht te verwezenlijken. Brekelmans en Wubbels (1991) spreken in dit verband van het methodisch-didactische aspect van het docentgedrag.

1.1 Het interpersoonlijk gedrag van docenten

Bij het interpersoonlijke perspectief op docentgedrag gaat het om "gedragsaspecten die verwijzen naar de relatie tussen de docent en zijn leerlingen en die tot uiting komen in de interacties tussen de communicerende personen in de klassituatie" (Wubbels, Créton, Brekelmans & Hooymayers, 1987, p. 3). De aandacht richt zich met andere woorden op de manier waarop docenten omgaan met hun leerlingen. Een model om interpersoonlijk gedrag in kaart te brengen is het model voor interpersoonlijk gedrag

van Leary (1957). Créton en Wubbels (1984) hebben Leary's model voor interpersoonlijk gedrag geschikt gemaakt voor gebruik in onderwijssituaties.

In de omgang van docenten met hun leerlingen spelen twee dimensies een belangrijke rol. De eerste, de machts-of invloedsdimensie, verwijst naar de mate waarin de docent met zijn of haar gedrag richting geeft aan de interacties met leerlingen, hetgeen tot uiting komt in de mate waarin het gedrag van de docent dominerend, danwel volgend (i.c. gedomineerd worden) is. De tweede, de nabijheidsdimensie, verwijst naar de emotionele afstand die de docent tegenover de leerlingen inneemt, hetgeen tot uiting komt in de mate waarin het gedrag van de docent in zijn of haar omgang met leerlingen coöperatief, danwel oppositioneel is. De nadruk bij het onderzoek naar het interpersoonlijk gedrag ligt op de regelmatige component in het gedrag van de docent en daarmee op de in dit gedrag uitgedrukte betrekkingen. Beide dimensies worden veelvuldig gebruikt om interactionele gedragsuitingen te beschrijven en kunnen beschouwd worden als basisdimensies in opvoedingssituaties (Wubbels, Brekelmans & Hooyman, 1992).

1.2 Het instructiegedrag van docenten

De term instructiegedrag heeft betrekking op aspecten van docentgedrag, waarin de sturing van leeractiviteiten tot uitdrukking komt. Deze sturing kan sterk directief zijn en gericht op het dirigeren en controleren van de leerlingactiviteiten. De sturing kan ook meer stimulerend en activerend zijn en gericht op het ondersteunen van de leerstrategieën van de leerlingen, waardoor zij vaardigheden ontwikkelen om hun eigen leerproces te sturen.

Directe instructie

Het model voor directe instructie (Rosenshine, 1979; Rosenshine & Stevens, 1986; Veenman, 1992) kenmerkt zich door een systematische strak gestructureerde en docent-gecontroleerde lesopzet. Het model beoogt de ontwikkeling van een effectief klasmanagement door de docent, gericht op de maximalisering van de daadwerkelijke leertijd van de leerling. Op gedragsniveau kenmerkt directe instructie zich door een grote activiteit van en een sterk sturende rol door de docent. Zo schrijft dit model

onder andere voor dat de docent: de leerlingen oriënteert op de lesstof door middel van periodieke overzichten; de leerlingen heldere en duidelijke uitleg in kleine stappen geeft; de voortgang bij leerlingen controleert en bewaakt tijdens de inoefening en verwerking van de leerstof; en de leerlingen heldere en ondubbelzinnige feedback geeft. Deze elementen van docentgedrag - oriënteren, docentcontrole, duidelijke uitleg en feedback - zijn van belang als indicatoren voor sturend docentgedrag (Veenman, 1992).

Het hanteren van dit model betekent dat er voor de leerlingen minder ruimte is voor eigen activiteiten, met name activiteiten waarmee zij hun eigen leerproces kunnen vorm geven en sturen. Eerder is al opgemerkt dat leereffecten bij leerlingen met name afhankelijk zijn van de activiteiten die leerlingen zelf ondernemen. Het is echter wel van belang dat leerlingen daadwerkelijk leren om deze activiteiten zelf te sturen en te reguleren en dat zij leren om zelfstandig te leren (Simons, 1987; Simons & Zuylen, 1989; De Jong, 1992; Vermunt, 1992). Dit betekent dat docenten hun leerlingen moeten activeren en stimuleren om een actieve rol te vervullen en hun leerproces in eigen hand te nemen.

Activerende instructie

Er kunnen globaal twee stromingen onderscheiden worden waarbinnen activering een belangrijke rol speelt. In de eerste nemen vooral motivationele aspecten en de ontwikkeling van persoonlijke verantwoordelijkheid van de leerling voor het eigen leren een belangrijke plaats in (DeCharms, 1976; Wang, 1983; Wang & Peverly, 1986; Deci & Ryan, 1987). In de tweede stroming staan vooral de stimulering van zelfregulatie en zelfregulatievaardigheden, de zogenaamde metacognitieve vaardigheden van het leren centraal (Glaser, 1991; Simons & De Jong, 1992).

Voor de ontwikkeling van de persoonlijke verantwoordelijkheid (Wang, 1983) is het belangrijk dat leerlingen gevoelens van 'persoonlijke competentie' (Deci & Ryan, 1980) ontwikkelen. Deze ontstaan vooral wanneer leerlingen ervaren dat zij vat hebben op de leerstof. Voor DeCharms (1984) is nog een tweede aspect van belang, door hem aangeduid met de term 'personal causation'. Dit houdt in

dat de leerling primair zichzelf als de bepaler van zijn eigen leergedrag ervaart. Dit is het geval wanneer hij zelf besluit te handelen vanuit de ervaring van eigen keuze. In die situatie voelt de leerling zich 'initiator' ('Origin') van zijn eigen leergedrag in plaats van 'pion' ('Pawn') in het schaakspel van de docent. Om gevoelens van persoonlijke verantwoordelijkheid te stimuleren is het belangrijk, dat leerlingen de gelegenheid krijgen verantwoordelijkheid voor elkaar en voor hun eigen gedrag te leren ontwikkelen. Bovendien is het van belang dat ze zichzelf uitdagende doelen stellen en dat ze strategieën ontwikkelen om deze te bereiken (Ryan & Grolnich, 1986).

Ten aanzien van leerprocessen in het onderwijs onderscheidt Simons (1987) vijf centrale leertaken die de docent, maar ook de zelfstandig lerende leerling, moet vervullen om tot succesvol leren te komen. Deze leertaken zijn: voorbereiding op het leren, zorgen dat er geleerd wordt, reguleren van het leren, het verkrijgen van feedback en evaluatie, en ervoor zorgen dat er geconcentreerd en gemotiveerd geleerd wordt. Deze taken zijn vooral gericht op het reguleren van het proces van het leren. Procesgerichte instructie legt de nadruk op het stimuleren van de leerlingen om een actieve rol te vervullen in hun eigen leerprocessen en in het bijzonder in het zelf uitvoeren van de vijf genoemde leerfuncties, zodat leerlingen daadwerkelijk leren om zelfstandig te leren. Het 'zelfstandig kunnen leren' van leerlingen wordt door Simons gedefinieerd als "... de mate waarin leerlingen in staat en geneigd zijn om hun eigen docent te zijn" (Simons, 1987, p. 154). Het 'in staat zijn' in deze definitie refereert enerzijds aan het 'kunnen' van de leerling, maar anderzijds ook aan het 'in staat gesteld worden' door de docent. Voor docenten impliceert dit onder andere dat zij (a) de leerlingen die kennis en vaardigheden moeten aanreiken die noodzakelijk zijn voor dit zelfstandige leren, (b) de leerlingen de ruimte moeten bieden om zelf activiteiten te ontplooiën en te sturen en (c) de leerlingen moeten stimuleren om gebruik te maken van de geboden ruimte. Deze aspecten van docentgedrag: het stimuleren van een actieve leerrol, van verantwoordelijkheid voor het eigen leerproces en voor het zelfstandig leren zijn te beschouwen als belangrijke indicatoren voor activerend instructiegedrag.

Mogelijkheden voor integratie van directe en activerende instructie zitten niet zozeer in de vereniging van de onderling strijdig lijkende uitgangspunten, maar veel meer in het samenbrengen van aspecten ervan. DeCharms (1984) en Wang en Walberg (1983) onderkennen dat 'direct teaching'-elementen in bepaalde fases en voor het bereiken van bepaalde leerdoelen (basis-vaardigheden) zinvol of zelfs essentieel zijn. Zo spelen aspecten als oriëntatie en duidelijkheid een belangrijke rol in die onderwijs-situaties, waarin de leerlingen (nog) niet in staat zijn om de gewenste leerprocessen zelfstandig vorm te geven. Ook 'controle' kan belangrijk zijn in die fases, waarin bij de leerlingen nog onvoldoende sprake is van het zelf kunnen of willen nemen van eigen verantwoordelijkheid voor het leren. Vanuit dit perspectief gezien kunnen in een leerling-gecentreerd, activerend onderwijskader uitstekend direct-teaching-aspecten geïntegreerd worden (Bergen et al., 1993; Veenman, Leenders, Meyer & Sanders, 1993).

1.3 Vakspecifieke motivatie van leerlingen

Een belangrijk discussiepunt op het terrein van motivatie van leerlingen is de mate van generaliseerdheid van het motief (Bergen, 1981). Situatiespecifieke metingen zijn betere voorspellers van relevant leerlinggedrag dan meer algemene motivatiematen (Bergen & Van den Bercken, 1993). Om de relatie te kunnen leggen tussen het lesgedrag van docenten en de motivatie van leerlingen richten wij ons daarom op de vakspecifieke motivatie van de leerlingen. Voor de meting van de vakspecifieke motivatie maken we gebruik van de Vak-BelevingsLijst (VBL), ontwikkeld door het CITO. De vragenlijst is uitgebreid beschreven door Martinot, Kuhlemeier en Feenstra (1988) en Kuhlemeier, Van den Bergh en Teunisse (1990).

2 Vraagstelling

Het door leerlingen gepercipieerde lesgedrag blijkt voor hen van cruciaal belang te zijn (cf. Wubbels e.a., 1992). Om die reden gebruiken wij in dit onderzoek de percepties van leerlingen, naast observatiegegevens van het docentgedrag door externe observatoren. In het eerste

geval kunnen de leerlingen opgevat worden als participerende observatoren. Door deze werkwijze is het mogelijk perceptie- en observatiegegevens van het docentgedrag met elkaar te vergelijken.

De centrale thematiek van deze bijdrage heeft enerzijds betrekking op het in kaart brengen van kenmerken van het lesgedrag van docenten en anderzijds op het verhelderen van de relatie tussen deze kenmerken van het lesgedrag en de motivationele oriëntatie van de leerlingen. De volgende twee vraagstellingen staan centraal.

- 1 Welk lesgedrag van docenten in termen van sturing en/of activering is in de ogen van hun leerlingen en in de ogen van observatoren relatief dominant in de dagelijkse lespraktijk?
- 2 Wat is de samenhang tussen het lesgedrag van docenten en de vakspecifieke motivatie van leerlingen?

3 Opzet en uitvoering van het onderzoek

3.1 Onderzoeksgroep

De data voor dit onderzoek zijn verzameld bij achttien docenten, werkzaam in het voortgezet onderwijs en bij de leerlingen van één van hun onderbouwklassen. Deze docenten zijn geselecteerd uit een groep van 69 docenten die aan het eerder genoemde survey-onderzoek hebben deelgenomen (Van Amelsvoort e.a., 1993). De selectie vond plaats op basis van de combinatie van twee kenmerken: het gedoceerde vak (Nederlands, Engels en wiskunde) en de score op doelmatigheidsbeleving. De doelmatigheidsbeleving van docenten verwijst naar de mate waarin docenten denken dat zij invloed hebben op het leren van de leerlingen. Deze variabele wordt in het reeds eerder vermelde SVO-onderzoek (Van Amelsvoort e.a., 1993) gebruikt. In deze bijdrage zal op de doelmatigheid van docenten echter niet verder worden ingegaan.

De koppeling tussen docenten en klassen is gerealiseerd door voor elke docent at random één van zijn of haar klassen uit de onderbouw te selecteren. Deze koppeling is zodanig uitgevoerd dat er geen dubbeling van onderzoekseenheden is opgetreden. De groep bestond uit

zes docenten Nederlands, vijf docenten Engels en zeven docenten wiskunde. Zij waren afkomstig van dertien scholen in de regio Zuid-Oost Nederland. Acht van de achttien docenten zijn vrouwen. Het aantal jaren onderwijservaring varieert van 7 tot 31 jaar. Via de docenten zijn in totaal 468 leerlingen in het onderzoek betrokken, verdeeld over drie MAVO-klassen, vijf HAVO-klassen, vier VWO-klassen en zes ongedeelde brugklassen.

3.2 Procedure

Bij de achttien docenten werden in het kader van het observatie-onderzoek eind maart 1992 gegevens van de leerlingen verzameld. De docenten hebben de afnames in hun eigen klas verzorgd volgens een vooraf opgestelde procedure. De vragenlijsten zijn afgenomen tijdens vier lessen, verdeeld over drie weken, steeds aan het begin van de les. Om eventuele volgorde-effecten te voorkomen, is de vragenlijstvolgorde over docenten gevarieerd. De docenten hebben laten weten dat het beantwoorden van de vragen goed is verlopen, zowel wat betreft henzelf als wat de leerlingen betreft. Daarnaast zijn bij de docenten zes lessen geobserveerd. De observaties in de klas zijn uitgevoerd door studenten van de vakgroep onderwijskunde van de KUN in het kader van hun doctoraalprogramma. Zij ontvingen voorafgaand aan de observaties in de klas een training. Ten behoeve van het vaststellen van de interrater-betrouwbaarheden zijn twee van de zes lessen door twee observatoren tegelijkertijd geobserveerd.

3.3 Instrumenten

Het interpersoonlijke aspect van het lesgedrag van docenten is gemeten met een verkorte versie van de Vragenlijst Interpersoonlijk Leraarsgedrag (VIL) (Créton & Wubbels, 1984; Brekelmans, 1989). Het gaat bij de VIL om door leerlingen gerapporteerde perceptie van gegeneraliseerd interpersoonlijk docentgedrag.

Voor de meting van het instructie-aspect van het docentgedrag is binnen het onderzoeksproject de Vragenlijst InstructieGedrag (VIG) ontwikkeld (Van Amelsvoort e.a., 1993). Het gaat bij de VIG om door leerlingen gerapporteerde percepties van gegeneraliseerd instructiegedrag van de docent.

Om het instructiegedrag van docenten via

observaties te meten is de Ratingschaal InstructieDocenten (RID) ontwikkeld. De RID is een high inference observatie-instrument en bevat negentien items die na afloop van de les door de observatoren op vijfpuntsschalen worden gescoord.

De vakspecifieke motivatie van leerlingen is gemeten met behulp van een variant van de door het CITO ontwikkelde BelevingsSchaal Wiskunde (BSW) (Martinot e.a., 1988; Kuhlmeier e.a., 1990). Binnen dit instrument worden vier schalen onderscheiden, die aan te duiden zijn als: plezier in, nuttigheid van, vertrouwen in en inzet voor het vak. De vakspecifieke motivatie heeft in dit onderzoek betrekking op de vakken Nederlands, Engels en wiskunde.

3.4 Analyses

De binnen het onderzoek ontwikkelde Vragenlijst InstructieGedrag (VIG) en Ratingschaal Instructie Docenten (RID) zijn geanalyseerd met behulp van factor-en betrouwbaarheidsanalyses. Met betrekking tot de bestaande instrumenten zijn de schalen aangehouden zoals deze zijn voorgesteld door de ontwikkelaars. De instrumenten zijn gecontroleerd op interne consistentie en samenhang van de schalen. Met behulp van variantie-analyses is de homogeniteit van leerlingcores binnen klassen nagegaan. De leerlingdata zijn vervolgens geagegreerd naar het niveau van de klas, om vergelijking met docent-data mogelijk te maken. Relaties tussen variabelen op klasniveau zijn onderzocht met behulp van correlatie-analyse.

4 Resultaten

4.1 Schaling en schaaieigenschappen

Van de bestaande instrumenten (VIL en VBL) komt de interne structuur overeen met eerdere onderzoeksresultaten. De acht aspecten van interpersoonlijk gedrag hangen circulair met elkaar samen; naastliggende schalen correleren hoog positief, tegenoverliggende schalen hoog negatief. Dit is conform het achterliggende model voor interpersoonlijk gedrag van Leary. De vakbelevingsaspecten zijn op leerlingniveau alle vier positief aan elkaar gerelateerd.

Voor de Vragenlijst InstructieGedrag (VIG)

zijn met behulp van factoren correlatie-analyses vier schalen voor instructiegedrag afgeleid, die het instructiegedrag van docenten beschrijven in termen van duidelijkheid, controle, docent-actieve activering en leerling-actieve activering. Voor de vier onderscheiden aspecten van het instructiegedrag geldt dat beide vormen van activering hoog positief met elkaar samenhangen en dat beide positief gerelateerd zijn aan de duidelijkheid van de docent. Controle door de docent hangt op klasniveau met geen van de andere instructie-aspecten samen.

Resultaten van betrouwbaarheidsanalyses maken duidelijk dat de schalen van de gebruikte vragenlijsten voor interpersoonlijk gedrag, instructiegedrag en vakbeleving over het algemeen een redelijke interne consistentie bezitten, zowel op het niveau van de individuele leerlingen als op het niveau van de klas. De laagste betrouwbaarheden vinden we bij twee schalen voor interpersoonlijk gedrag op leerlingniveau (streng en onzeker; Cronbachs $\alpha = .64$ respectievelijk $.68$) en één van de vakbelevingsschalen op klasniveau (nut/relevantie; Cronbachs $\alpha = .69$). Voor de overige schalen is Cronbachs $\alpha > .70$.

Voor alle schalen geldt dat de variantie tussen de klassen groter is dan de variantie binnen de klassen. Bovendien komen de resultaten van analyses van betrouwbaarheid en interne structuur op leerling-en klasniveau sterk met elkaar overeen. Uit deze gegevens trekken we de conclusie dat de instrumenten bruikbaar zijn op het niveau van de klas. Door gebruik te maken van klasscores kunnen de leerlingpercepties vergeleken worden met de op klasniveau verzamelde observatiegegevens.

De negentien items van de RID kunnen via factoranalyse in vier schalen worden ondergebracht. De schalen 'duidelijkheid' en 'controle op het lesgebeuren' meten verschillende direct-teaching-aspecten in het instructiegedrag van docenten. De schalen 'openheid voor leerlinginbreng' en 'stimulering van leerlinginbreng' meten de verschillende activeringsaspecten in het instructiegedrag. Beide laatste subschalen zijn in dit onderzoek tot één activeringsschaal samengevoegd.

Om inzicht te krijgen in de betrouwbaarheid van de schalen duidelijkheid, controle, openheid en activering van de RID zijn twee soorten

analyses uitgevoerd. De gemiddelde interrater-betrouwbaarheid van de observatieteams over de items heen bedroeg .77. De betrouwbaarheids-coëfficiënten uitgedrukt in Cronbachs α variëren voor de drie schalen tussen .76 en .95. Op grond van deze analysegegevens kunnen we concluderen dat de RID een betrouwbaar 'high inference' observatie-instrument is.

4.2 Resultaten van vraagstelling 1

De eerste vraagstelling luidt: welk lesgedrag van docenten in termen van sturing en/of activering is relatief dominant in de dagelijkse lespraktijk? Op basis van de percepties van de leerlingen is het volgende beeld te schetsen van het interpersoonlijk gedrag van docenten op klasniveau (zie Tabel 1).

De leerlingen ervaren hun docenten vooral als begrijpend en in iets mindere mate als helpend en leidend. Daarnaast ervaren zij hen als weinig onzeker, ontevreden, corrigerend en ruimtelatend. Vertaald in termen van het model voor interpersoonlijk gedrag blijken docenten in hun omgang met leerlingen dus vooral dominant-coöperatief te zijn en weinig onderschikkend-oppositioneel. Dit stemt overeen met de resultaten van eerder verricht VII-onderzoek (Créton & Wubbels, 1984; Brekelmans, 1989). Genoemd beeld geldt in grote lijnen ook voor elk van de drie vakken afzonderlijk. Alleen docenten wiskunde worden door

hun leerlingen als begrijpender ingeschat dan de docenten Nederlands en Engels.

Tabel 1 bevat tevens de gegevens van de leerlingpercepties van het instructiegedrag van de docenten. Leerlingen ervaren hun docenten in de dagelijkse lespraktijk vooral als duidelijk en controlerend. Docenten bieden de leerstof helder en overzichtelijk aan en zij controleren sterk of de leerlingen bij de les zijn en hun werk doen. Activerende activiteiten realiseren zij relatief veel minder. Dit betekent dat docenten de leerlingen matig stimuleren in het nemen van eigen verantwoordelijkheid, in het zelfstandig werken, in het samenwerken en in het bespreken van resultaten met andere leerlingen. Van de beide vormen van activering komt de docent-actieve vorm het minst vaak voor. Met andere woorden, docenten besteden in de ogen van hun leerlingen relatief het minst aandacht aan het vorm geven en sturen van het eigen leerproces, aan zaken als het plannen van het werk en het aanpakken van problemen. Kijken we naar de instructie-aspecten voor de afzonderlijke vakken, dan realiseren wiskundedocenten in de ogen van hun leerlingen méér leerling-actieve activering dan de talendocenten.

Het interpersoonlijk en het instructiegedrag van docenten zijn duidelijk aan elkaar gerelateerd en laten een patroon zien dat goed interpreteerbaar is (zie Tabel 2).

Tabel 1

Beschrijvende gegevens leerlingpercepties lesgedrag docenten op klasniveau, uitgesplitst naar de vakken Nederlands, Engels en wiskunde

	Nederlands (N=6)		Engels (N=4)		Wiskunde (N=8)		Totaal (N=18)		
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	
Interpersoonlijk gedrag									
Leidend	3.51	.55	3.64	.45	3.61	.18	3.58	.37	
Helpend	3.57	.71	3.86	.48	3.92	.37	3.79	.52	
Begrijpend	3.85	.52	3.97	.33	4.17	.35	4.02	.41	
Ruimtelatend	2.49	.22	2.57	.34	2.67	.30	2.59	.28	
Onzeker	1.59	.29	1.48	.30	1.45	.14	1.51	.23	
Ontevreden	1.63	.38	1.50	.16	1.49	.15	1.54	.24	
Corrigerend	2.37	.58	2.33	.41	2.23	.31	2.30	.41	
Streng	2.49	.27	2.51	.28	2.36	.28	2.44	.27	
Instructiegedrag									
L-Activering	2.94	.34	2.73	.41	3.18	.34	3.00	.38	
D-activering	2.85	.58	2.56	.37	2.93	.30	2.82	.43	
Duidelijkheid	4.03	.40	3.97	.30	4.02	.26	4.01	.30	
Controle	3.77	.27	3.83	.29	3.72	.33	3.76	.29	

Tabel 2

Pearson-produkt-moment-correlatie tussen leerlingpercepties van instructiegedrag en interpersoonlijk gedrag van docenten, op klasniveau (N=18)

	L-Active- ring	D-Active- ting	Duidelijk- heid	Controle
Leidend	.66**	.66**	.74**	.19
Helpend	.66**	.71**	.69**	-.21
Begrijpend	.67**	.65**	.71**	-.22
Ruimtelatend	.24	.42	.18	-.75**
Onzeker	-.58*	-.62**	-.52*	-.43
Ontevreden	-.58*	-.74**	-.54*	.29
Corrigerend	-.54*	-.79**	-.44	.41
Streng	-.03	-.33	.06	.77**

* $p < .05$; ** $p < .01$ (2-tailed)

Duidelijkheid en activering blijken vooral samen te hangen met interpersoonlijk gedrag dat zich kenmerkt door een relatief hoge mate van dominantie en coöperatie. Naarmate de docenten zich in hun omgang met leerlingen meer leidend, helpend en begrijpend gedragen, ervaren de leerlingen hen als duidelijker en als activerender. Naarmate de docenten zich meer onderschikkend-oppositioneel opstellen en dus met name onzeker, ontevreden en corrigerend gedrag realiseren, ervaren leerlingen hen als minder duidelijk en activerend.

Met betrekking tot de controlecomponent van het instructiegedrag blijkt de machts-of invloedsdimensie van interpersoonlijk gedrag de belangrijkste te zijn. Naarmate de docenten meer controleren, benaderen zij hun leerlingen op een meer dominant-oppositionele manier en ervaren de leerlingen hen als strenger en corrigerender en juist als minder ruimtelatend en als minder onzeker. Gezien de hoogte van de samenhangen spelen hier met name het streng zijn en het ruimtelaten door de docent een grote rol; de correlaties met corrigerend en onzeker gedrag zijn lager en niet significant.

Bij de vergelijking van de resultaten van de leerlingpercepties en de observatiegegevens is het van belang om in het oog te houden, dat het hier gaat om verschillende methoden van data-verzameling. Bovendien hebben de perceptie-

gegevens - verkregen via de VIL en de VIG - betrekking op een langere periode, terwijl de observatiegegevens per docent slechts gedurende een klein aantal lessen (zes) verzameld konden worden. In Tabel 3 staan de gemiddelde scores van de afzonderlijke RID-schalen weergegeven.

De observatoren beoordelen, evenals de leerlingen, de docenten als duidelijk en als controlerend. Voor beide aspecten blijkt de score méér dan een standaarddeviatie boven het schaal midden (=3) te liggen. Kijken we naar de activeringsschalen, dan zien we dat de component 'openheid voor leerlinginbreng' eveneens duidelijk boven het schaal midden scoort. Dit geldt echter niet voor de stimuleringscomponent. Op deze component wordt door de observatoren het laagst van alle gedragscomponenten gescoord. Het instructiegedrag van deze docenten wordt door de observatoren dus waargenomen als duidelijk, controlerend en open (uitnodigend) ten aanzien van leerlinginbreng maar veel minder als stimulerend. De geobserveerde docenten bleken in de zes lessen slechts beperkt gebruik te maken van stimulerende aspecten, zoals leerlingen op elkaars inbreng laten reageren (feedback geven), ze voorbeelden laten bedenken, hen laten samenwerken. Hetzelfde gold ook voor de (expliciete) aandacht voor zelfstandig-werk-vaardigheden. Het ge-

Tabel 3

Beschrijvende gegevens van de (sub)schalen van de RID (N=18)

	M	SD
1. Direct-teaching		
1. Duidelijkheid	4.15	.37
2. Controle	3.57	.54
2. Activering	3.11	.46
1. Openheid	3.38	.34
2. Stimulering	2.62	.47

Tabel 4

Pearson-produkt-moment-correlaties tussen geobserveerd instructiegedrag (RID) en leerlingpercepties van docentgedrag (VIL, VIG) op klasniveau (N=18)

	Duidelijk- heid	Controle	Active- ring
VIL			
Leidend	.33	.16	.41
Helpend	.14	-.15	.22
Begrijpend	.15	-.18	.23
Ruimtelatend	-.20	-.43	.01
Onzeker	-.30	-.06	-.14
Ontevreden	-.11	.28	-.17
Corrigerend	-.15	.16	-.26
Streng	.26	.57*	.21
VIG			
Duidelijkheid	.19	.22	.41
Controle	.29	.61**	.03
Activering	.30	-.11	.36

* $p < .05$; ** $p < .01$ (2-tailed)

schetste beeld komt overeen met de gangbare opvatting van goed onderwijzen en wijst in de richting van docent-gecentreerd onderwijs dat past in het 'direct teaching'-patroon: een patroon, waarin de docent zelf een zeer actieve rol vervult en het leerproces stuurt. Deze observatiegegevens bevestigen in hoge mate het beeld dat reeds uit de perceptiegegevens naar voren komt.

Kijken wij naar het geobserveerde instructiegedrag van docenten en het door hun leerlingen gepercipieerde interpersoonlijke gedrag, dan blijken deze aspecten met elkaar verband te houden (zie Tabel 4).

De duidelijkheid van de RID vertoont enige positieve samenhang met dominant en enige negatieve samenhang met onderschikkend docentgedrag. De correlaties vormen een indicatie dat de onderzochte docenten door de observatoren als duidelijker ervaren werden, naarmate de klas hen als meer als leidend/streng zag en minder als onzeker/ruimtelatend.

Ten aanzien van de controlecomponent van de RID zien we redelijke correlaties met de VIL-schalen streng en ruimtelatend, waarbij de eerste significant blijkt te zijn. Ook hier zijn dus vooral de verbanden met dominant en met onderschikkend docentgedrag relevant. Naarmate de klas haar docent als dominanter (met name streng) en minder als onderschikkend (ruimtelatend) beschouwde, werd deze door de observatoren als sterker controlerend gezien.

De RID-schaal activering laat een positieve tendens zien met de boven-samen sector van de VIL (vooral met de schaal leidend) en een licht negatieve tendens met de samen-tegen-sector (corrigerend docentgedrag). Ook deze gegevens vormen een aanwijzing dat naarmate de klas het gedrag van haar docent als meer dominant-coöperatief percipieerde en minder als corrigerend, de observatoren het gedrag van de docent als meer activerend scoorden.

Kijken wij naar de samenhang tussen de RID-en de VIG-schalen dan verwachten wij op de diagonaal sterke samenhangen. Dit is slechts voor één van de drie correlaties (controle) het geval. We zien een sterke en significante positieve correlatie tussen de controleschaal van de RID en de controleschaal van de VIG. Een redelijke maar niet significante positieve samenhang wordt gevonden tussen de activeringsschalen van beide instrumenten. (De beide activeringsschalen van de VIG zijn voor vergelijking met de RID samengevoegd tot één schaal.) Naarmate het instructiegedrag van de docenten door hun leerlingen als controlerender of activerender werd gepercipieerd, werd dit dus ook door observatoren waargenomen. Deze overeenkomst geldt echter niet voor het aspect duidelijkheid. De schaal duidelijkheid van de VIG vertoont een zwak verband met de duidelijkheidsschaal van de RID (.19). Dit is tegen de verwachting in. Blijkbaar verschillen leerlingen en observatoren in wat zij in het in-

structiegedrag van docenten duidelijk vinden. Opmerkelijk is wel dat de schaal duidelijkheid van de VIG samenhangt met de activerings-schaal van de RID (.41). Het betekent dat naarmate docenten in de ogen van observatoren activeren, de leerlingen dat gedrag van docenten als duidelijker ervaren.

Bovenstaande gegevens brengen lesgedrag van docenten in beeld, dat overeenkomt met vormen van directe instructie en de daaraan ten grondslag liggende ideeën van effectief onderwijs. De perceptiematen en de observatiegegevens vullen elkaar aan. Het lesgedrag van docenten zoals dat door leerlingen en observatoren wordt waargenomen, reflecteert in hoge mate het gedrag dat op scholen voor voortgezet onderwijs van docenten verwacht wordt. Binnen het onderwijs heerst overwegend de opvatting dat de 'professionele docent' tijdens het onderwijsleerproces leiding geeft aan de leerlingen en dus het leerproces van de leerlingen in sterke mate stuurt en controleert. Docenten weten uit ervaring dat zij het beste leiding kunnen geven aan de leerprocessen van hun leerlingen, als zij dat op een begrijpende en vriendelijke manier doen, zich niet te onzeker of ontevreden opstellen en niet te correctief te zijn naar de leerlingen toe.

4.3 Resultaten van vraagstelling 2

De tweede vraagstelling luidt: Wat is de samenhang tussen het lesgedrag van docenten en de vakspecifieke motivatie van leerlingen?

De vakbeleving van leerlingen op het niveau van de klas is over het algemeen positief, zo kunnen we uit Tabel 5 afleiden. De leerlingen hebben plezier in het vak, zij zien het vak als nuttig en hebben er vertrouwen in dat zij het vak aankunnen. De mate waarin de leerlingen zich voor het vak inzetten is noch hoog, noch laag te noemen. Wat betreft de vakbeleving is

er nauwelijks sprake van vakafhankelijkheid. Alleen voor het nut dat leerlingen ervaren zijn er significante verschillen tussen vakken gevonden: deze leerlingen uit de onderbouw vinden de beide talen nuttiger dan het exacte vak wiskunde ($p < .05$).

Tabel 6 bevat de correlaties tussen de vakbeleving van leerlingen en de verschillende aspecten van het lesgedrag van docenten. Samenhangen vinden we vooral bij de vakbelevingsaspecten inzet en plezier. Het plezier van de leerlingen is hoger naarmate docenten meer leidend (.71), meer helpend (.76), meer begrijpend (.68) en meer ruimtegevend (.43) gedrag realiseren. De inzet van de leerlingen is ook hoger naarmate de docenten hun leerlingen méér op een coöperatieve manier benaderen. De samenhang met leidend gedrag is .71, met helpend gedrag .87, met begrijpend gedrag .80 en met ruimtegevend gedrag .53. Naarmate docenten hun leerlingen méér op een oppositionele manier benaderen (met name via onzeker, ontevreden en corrigerend gedrag), blijken er sterke negatieve verbanden met plezier en inzet te bestaan. Voor het vakbelevingsaspect nut vinden we redelijke, maar niet significante, positieve correlaties met respectievelijk leidend en ruimtegevend docentgedrag. Het vertrouwen van leerlingen dat zij het vak aankunnen, hangt niet samen met het interpersoonlijk gedrag van de docent.

Kijken wij naar de verbanden tussen de vakbeleving van de leerlingen en het instructiegedrag van docenten, dan zijn het ook hier vooral de vakbelevingsfactoren inzet en plezier die substantiële relaties laten zien. De inzet van de leerlingen is hoger naarmate de docenten duidelijker zijn (.54) en naarmate zij activerender zijn in zowel de leerling-actieve (.56) als de docent-actieve (.66) vorm. Het plezier van de leerlingen is bovendien hoger naarmate de do-

Tabel 5
Beschrijvende gegevens Vakbeleving leerlingen op klasniveau, uitgesplitst naar de vakken Nederlands, Engels en wiskunde

	Nederlands (N=6)		Engels (N=4)		Wiskunde (N=8)		Totaal (N=18)	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Plezier	2.74	.27	3.04	.38	2.95	.30	2.90	.31
Nut	3.28	.10	3.27	.11	3.14	.13	3.21	.13
Vertrouwen	3.20	.11	3.09	.11	3.18	.22	3.17	.17
Inzet	2.30	.26	2.51	.30	2.46	.20	2.42	.25

Tabel 6

Pearson-product-momentcorrelaties tussen de vakbeleving van de leerlingen en het gepercipieerd interpersoonlijk en instructiegedrag van de docenten en het geobserveerd instructiegedrag van docenten op klasniveau (N=18)

	Plezier	Nut	Vertrouwen	Inzet
VIL				
Leidend	.71**	.35	.00	.71**
Helpend	.76**	.29	.04	.87**
Begrijpend	.68**	.13	.18	.80**
Ruimtegevend	.43	.41	-.11	.53*
Onzeker	-.50*	.05	.15	-.58*
Ontevreden	-.60**	-.23	-.06	-.83**
Corrigerend	-.51*	-.29	-.11	-.83**
Streng	-.05	.01	-.16	-.26
VIG				
L-activering	.39	.17	.14	.56*
D-activering	.46	.23	.09	.66**
Duidelijkheid	.69**	.28	.33	.54*
Controle	.05	-.28	.06	-.16
RID				
Duidelijkheid	-.26	.04	-.26	-.11
Controle	-.11	.17	.04	-.21
Activering	-.09	.45	-.01	.02

* $p < .05$; ** $p < .01$ (2-tailed)

cent duidelijker is (.69). De belevingsfactor plezier blijkt daarnaast ook positief samen te hangen met beide vormen van activering, maar deze correlaties zijn niet significant.

Hetzelfde kan gezegd worden voor de samenhang tussen de belevingsfactor vertrouwen en de duidelijkheid van de docent. Het vakbelevingsaspect nut hangt met geen enkel instructie-aspect samen. Omgekeerd hangt het controlerende instructiegedrag van docenten niet samen met de motivatie van leerlingen. Samen vattend kunnen we stellen dat significante betekenisvolle verbanden tussen vakbeleving en instructiegedrag alleen bij de vakbelevingsaspecten inzet en plezier worden gevonden en dat bij die docenten die duidelijker en activerender zijn, de leerlingen meer plezier ervaren en meer inzet vertonen.

Kijken wij naar de observatiegegevens van de RID, dan blijken de schalen duidelijkheid, controle en activering zwak samen te hangen met de vier schalen van de VBL. Een uitzondering betreft de samenhang tussen de activering van de docent en het nut van het vak (.45). Deze vormt een aanwijzing, dat naarmate de docent in de lessen meer activerend instructiegedrag

vertoont, de leerlingen meer de relevantie van het betreffende vak gaan inzien (zie Tabel 6).

5 Conclusie en discussie

Uit de resultaten van dit onderzoek naar het lesgedrag van achttien docenten kunnen wij enkele conclusies trekken. Met betrekking tot het interpersoonlijk gedrag zijn docenten in de ogen van hun leerlingen vooral dominant-coöperatief en weinig onderschikkend-oppositioneel. Het instructiegedrag van de docenten is in de perceptie van de leerlingen te kenschetsen als duidelijk en controlerend, terwijl activerend gedrag in veel mindere mate voorkomt. Ook uit de resultaten van de observaties komt naar voren, dat het instructiegedrag een docent-gecentreerd karakter draagt. Hierin zijn de 'direct teaching'-aspecten 'duidelijkheid' en 'controle op het lesgebeuren' prominent aanwezig. Het lesgedrag werd door de observatoren bovendien ervaren als 'open' (uitnodigend) ten aanzien van leerlinginbreng (de 'passieve' component van de activerings-schaal). Het instructiegedrag is in de ogen van

de observatoren echter minder activerend in stimulerende/uitlokkende zin. Het activerend instructiegedrag van deze achttien docenten is dus relatief gering.

Het is van belang om op te merken dat de aspecten duidelijkheid en controle binnen het instructiegedrag en begrijpend, helpend en leidend gedrag binnen het interpersoonlijk gedrag van docenten een cruciale rol spelen in het lesgedrag van deze docenten. Duidelijkheid kan beschouwd worden als een basisvaardigheid voor succesvol onderwijzen. Het controlegedrag van docenten moet in hoge mate als sturend worden beschouwd, omdat het gepaard gaat met streng en corrigerend gedrag. Uit de resultaten komt echter ook het beeld naar voren dat docenten die duidelijk lesgeven dit op een leidende, helpende en begrijpende wijze doen. Deze achttien docenten sturen dus tijdens het onderwijsleerproces meer dan zij activeren, echter zowel hun sturend als hun activerend gedrag vertonen zij op een voor de leerlingen vriendelijke wijze. Naarmate deze docenten zich meer controlerend opstellen en dus sterker sturen, corrigeren zij de leerlingen meer en treden zij ook strenger op. Deze gegevens bevestigen het geschetste beeld van de dominantie van de 'direct teaching'-benadering. De vraag is nu of ook de geschetste schaduwkant van de 'direct teaching'-benadering - namelijk dat de motivatie van de leerlingen negatief beïnvloed wordt - in de resultaten wordt teruggevonden. Dat is bij deze docenten niet zonder meer het geval.

Er zijn duidelijke relaties tussen het interpersoonlijk gedrag van de docent en twee van de vier vakbelevingsaspecten. In termen van plezier en inzet is de vakbeleving van de leerlingen hoger naarmate de docenten hun leerlingen méér op een dominant-coöperatieve manier benaderen. Onzeker, ontevreden en corrigerend gedrag daarentegen hangt sterk negatief samen met plezier en inzet. De aspecten nut en vertrouwen hangen niet samen met het interpersoonlijk gedrag van de docent. Op een leerlingvriendelijke manier leiding geven (sturen) werkt dus vooral positief op het plezier en de inzet van de leerlingen.

Met betrekking tot het instructiegedrag zijn leerlingactivering, docentactivering en duidelijkheid gerelateerd aan met name plezier en inzet. Plezier en inzet zijn hoger naarmate de docent

duidelijker en activerender is. Het vertrouwen van leerlingen is eveneens groter naarmate de docent duidelijker is, terwijl het activeringsgedrag geen verband houdt met dit vertrouwen. In dit onderzoek vinden we geen aanwijzingen dat de controle die de docent tijdens de les op leerlingen uitoefent, enig verband houdt met de wijze waarop de leerlingen het vak beleven.

De observatiegegevens van de RID ten slotte laten weinig relaties zien met de vakbeleving van de leerlingen. De enige betekenisvolle relatie die gevonden is, is dat leerlingen het vak nuttiger vinden naarmate de docent meer activerend lesgeeft.

De resultaten overziend concluderen wij, dat het lesgedrag van docenten van betekenis is voor de vakbeleving van de leerlingen. Perceptiegegevens blijken van meer belang voor de motivatie-aspecten plezier en inzet dan observatiegegevens. Hiermee wordt de relevantie van perceptiegegevens nogmaals onderstreept.

Bij deze resultaten willen wij nog een kritische kanttekening plaatsen. De perceptiegegevens en de motivatiegegevens zijn niet onafhankelijk van elkaar, zij worden immers beide via de (zelf)rapportage van de leerlingen verzameld, hetgeen tot contaminatie-effecten kan leiden. De observatiegegevens en de motivatiegegevens zijn daarentegen onafhankelijk van elkaar gemeten. Voordat op de meerwaarde van de perceptiegegevens boven die van de observatiegegevens een definitief antwoord kan worden geformuleerd, is het van belang om nader onderzoek te doen naar de validiteit van de RID.

Ten aanzien van het onderscheid tussen sturend en activerend gedrag van docenten in relatie tot het interpersoonlijk en instructiegedrag van docenten is een verdere fundamentele doordenking noodzakelijk van wat in het interpersoonlijk gedrag en het instructiegedrag van docenten sturend dan wel activerend is. Met name het aspect duidelijkheid lijkt meer als een voorwaarde voor zowel het sturend als activerend instructiegedrag van docenten beschouwd te moeten worden dan dat het in te delen valt bij ofwel het sturend danwel het activerend instructiegedrag van docenten. In die zin neigen wij ertoe om de theoretische veronderstelling dat sturend lesgedrag de motivatie van leerlingen vermindert, te nuanceren. Van belang is de kwaliteit van het sturend lesgedrag van docen-

ten. Onze indruk is, dat met name in de onderbouw van het voortgezet onderwijs docenten hun leerlingen kunnen sturen zonder dat dit de motivatie van de leerlingen vermindert, als zij dit sturen dan maar wel op een vriendelijke manier doen. Wij willen op deze plaats overigens nog eens benadrukken, dat docenten in onze ogen tijdens hun lesgeven veel meer dan zij nu doen van activerend instructiegedrag gebruik kunnen maken; binnen het lesgedrag van docenten is het sturend lesgedrag immers dominant. De vraag is van belang onder welke condities het mogelijk is om docenten te leren meer activerend instructiegedrag tijdens hun lessen te realiseren. Dit betekent dat er in de opleiding en de nascholing van docenten strategieën ontwikkeld moeten worden om hen zowel vormen van directe instructie als van activerende instructie te leren. Met name voor leerlingen in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs lijkt ons deze activerende instructie van belang.

Literatuur

Amelvoort, J. van, Bergen, Th., Lamberigts, R., & Setz, W. (1993). *De invloed van de kwaliteit van de instructie op de motivationele oriëntatie en de schoolcarrière van leerlingen*. Nijmegen: KUN/ITS.

Anania, J. (1983). The influence of instructional conditions on student learning and achievement. *Evaluation in Education*, 7, 1-92.

Anderson, L.W., & Burns, R.B. (1989). *Research in classrooms: the study of teachers, teaching and instruction*. Oxford: Pergamon Press.

Bergen, Th. C. M. (1981). *Evaluatie-angst en vermijdingstendens. Een onderzoek naar de oriëntatie van leerlingen om mislukking te vermijden in taaksituaties tijdens de les*. Academisch proefschrift. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij.

Bergen, Th., Amelvoort, J. van, Derksen, K., Lamberigts, R., Setz, W., & Sleegers, P. (1993). *Tussen Sturen en Activeren*. Nijmegen: KUN / ITS.

Bergen, Th., & Bercken, J. van den (1993). *Motivational orientation and school results*. Paper presented at the International Conference of Motivation, Oslo.

Bloom, B. S. (1976). *Human characteristics and school learning*. New York: McGraw-Hill.

Brekelmans, M. (1989). *Interpersoonlijk gedrag van docenten in de klas*. Utrecht: W.C.C.

Brekelmans, M., & Wubbels, Th. (1991). *Student and teacher perceptions of interpersonal teacher behavior: a Dutch perception*. Paper presented at the 1991 AERA Annual Meeting, Chicago.

Brophy, J. E., & Good, Th. L. (1986). Teacher behavior and student achievement. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (Third Edition). New York: Macmillan Inc.

Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious mechanisms. In F. Weinert & R. Kluwer (Eds.), *Metacognition, motivation and understanding* (pp. 65-116). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Carroll, J. B. (1963). A model of school learning. *Teachers College Record*, 64, 723-733.

Créton, H., & Wubbels, Th. (1984). *Ordeproblemen bij beginnende leraren*. Utrecht: W.C.C.

DeCharms, R. (1976). *Enhancing motivation in the classroom*. New York: Irvington, Halsted-Wiley.

DeCharms, R. (1984). Motivation enhancement in educational settings. In R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in Education, Volume 1, Student motivation* (pp. 275-310). London: Academic Press Inc.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1980). The empirical exploration of intrinsic motivational processes. *Advances in experimental social psychology*, 13, 39-80.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1024-1037.

Glaser, R. (1991). The maturing of the relationship between the science of learning and cognition and educational practice. *Learning and Instruction*, 1, 129-144.

Helmke, A., Schneider, W., & Weinert, F. E. (1986). Quality of instruction and classroom learning outcomes. Results of the German contribution to the Classroom Environment Study of the IEA. *Teaching and Teacher Education*, 2, 1-18.

Jong, F. P. C. M. de (1992). *Zelfstandig leren: Regulatie van het leerproces en leren reguleren: een procesbenadering*. Academisch proefschrift, Katholieke Universiteit Brabant, Tilburg.

Kuhlemeier, H., Bergh, H. van den, & Teunisse, F. (1990). Interne structuur en constructvaliditeit van belevingsschalen voor wiskunde en Engels. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 15, 110-122.

Leary, T. (1957). *An interpersonal diagnosis of personality*. New York: Ronald Press Company.

- Martinot, M.J., Kuhlmeier, J.B., & Feenstra, H.J.M. (1988). Het meten van affectieve doelen: De validering en normering van de Belevingsschaal voor wiskunde (BSW). *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 13, 65-76.
- Rosenshine, B.J. (1979). Content, time and direct instruction. In P. L. Peterson & H. J. Walberg (Eds.), *Research on teaching: concepts, findings and implications*. Berkeley, CA.: McCutchan.
- Rosenshine, B., & Stevens, R. (1986). Teaching functions. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd.ed.) (pp. 376-391). New York: McMillan.
- Rosenshine, B.J. (1987). Direct instruction. In M. J. Dunkin (Ed.), *The international Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Sydney: Pergamon Press.
- Rosenshine, B., & Edmonds, J. (1990). New sources for improving instruction: The implicit skills study. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 4, 59-73.
- Ryan, R.M., & Grolnich, W.S. (1986). Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessments of individual differences in children's perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 550-558.
- Setz, W., Bergen, Th., Amelvoort, J. van, & Lambregts, R. (1993). *Gepercipieerd en geobserveerd lesgedrag van docenten*. Nijmegen: KUN/ITS.
- Shuell, T.J. (1988). The role of the student in learning from instruction. *Contemporary Educational Psychology*, 13, 276-295.
- Simons, P.R.J. (1987). Bevordering van Zelfstandig leervermogen. In R. Halkes & B. van Hoek (Red.), *Basisvorming in onderwijskundige optiek* (p. 145-166). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Simons, P.R.J., & Zuylen, J.G.G. (Red.), (1989). *Handboek Huiswerkdidactiek en geïntegreerd studievaardigheids-onderwijs*. Heerlen: Mesoconsult.
- Simons, P.R.J., & Jong, de, F.P.C.M. (1992). Self-Regulation and computer-aided instruction. *Applied Psychology*, 41, 333-346.
- Veenman, S.A.M. (1992). Effectieve instructie volgens het directe instructiemodel. *Pedagogische Studiën*, 69, 242-269.
- Veenman, S., Leenders, Y., Meyer, P., & Sanders, M. (1993). Leren lesgeven met het directe instructiemodel. *Pedagogische Studiën*, 70, 2-16.
- Vermunt, J.D.H.M. (1992). *Leerstijlen en sturen van leerprocessen in het hoger onderwijs. Naar procesgerichte instructie in zelfstandig denken*. Academisch proefschrift. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Walberg, H.J. (1991). Productive teaching and instruction: Assessing the knowledge base. In H.C. Waxberg & H. J. Walberg (Eds.), *Effective teaching: Current research* (pp. 33-62). Berkeley: McCutchan.
- Wang, M.C. (1983). Development and consequences of student's sense of personal control. In J.M. Levine & M.C. Wang (Eds.), *Teacher and student perceptions* (pp. 213-247). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Wang, M.C., & Walberg, H.J. (1983). Adaptive instruction and classroom time. *American Educational Research Journal*, 20, 601-626.
- Wang, M.C., & Peverly, S.T. (1986). The Self-Instructive Process in Classroom Learning Contexts. *Contemporary Educational Psychology*, 11, 370-404.
- Weinert, F.E., Schröder, F.W., & Helmke, A. (1989). Quality of instruction and achievement outcomes. *International Journal of Educational Research*, 13, 895-932.
- Wubbels, Th., Créton, J.N.J., Brekelmans, M.A., & Hooymayers, H.P. (1987). De perceptie van de leraar-leerling relatie: constructie en kenmerken van een instrument. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 12, 3-16.
- Wubbels, Th., Brekelmans, M., & Hooymayers, H. (1992). Interpersoonlijk gedrag van leraren: onderzoek met het model van Leary. In Th.C.M. Bergen, F.A.J. Korthagen & Th. Wubbels, *VELON-jaarboek 1992: recent onderzoek over onderwijs en opleiding*. Nijmegen: W.C.C. Velon.

Auteurs

Th. Bergen, J. van Amelvoort en W. Setz zijn respectievelijk als universitair hoofddocent en als junior-onderzoekers verbonden aan de Vakgroep Onderwijskunde van de Katholieke Universiteit Nijmegen.

Adres: Katholieke Universiteit Nijmegen, Vakgroep Onderwijskunde, Postbus 9104, 6500 HE Nijmegen.

Abstract

Teacher behaviour related to subject-specific motivation of students

Th. Bergen, J. van Amelsvoort & W. Setz. *Pedagogische Studiën*, 1994, 71, 256-270.

In this article an account is given of research into the teaching behaviour of teachers and the relation between this behaviour and the subject-specific motivation of pupils. The examination was carried out among 18 secondary school teachers and among pupils of one of the classes they taught. In addition to the discussion of the strained relation between the guiding role of teachers and the (self) guiding role of pupils, a distinction was made between direct teaching and activating teacher behaviour. Data about the teaching behaviour of teachers have been collected by means of questionnaires handed out to pupils and through classroom observation. The data acquired through questionnaires give an insight into pupils' perception of teacher behaviour. In the view of their pupils teachers appear to be teaching in a more direct teaching than activating way. The observational data confirm this impression.

The effects of teacher behaviour on the subject-specific motivation of pupils appear to be complex. Pupils are better motivated when taught by teachers who, in their opinion, teach in a clear and understanding and more activating way than by teachers who teach in a more uncertain, dissatisfied and corrective way. There are no clear links between observed teacher behaviour and pupil motivation. The conclusion is that perceptual data turn out to be of greater importance for pupil motivation than observational data. A possible explanation is that especially the subjective significance given to a situation by pupils has motivational meaning and is consequently of crucial importance for the explanation of pupil effects.

The assumption, finally, that activating teaching behaviour advances the subject-specific motivation of pupils more than direct teaching behaviour, is not unambiguously confirmed by the data of this research.

Onderwijs sociologie en onderwijs beleid in Nederland; sporen van onderwijs sociologische inzichten in beleidsnota's op het terrein van onderwijs en wetenschappen in de periode 1970-1992*

J. M. G. Leune

Samenvatting

Onderzocht is in welke mate sporen van onderwijs sociologische inzichten zijn te vinden in beleidsnota's van de Nederlandse overheid die in de periode 1970 tot en met 1992 zijn verschenen op het terrein van onderwijs en wetenschappen.

Van de onderzochte 244 beleidsnota's bleken er 106 (= 43.5%) min of meer een onderwijs sociologisch gehalte te hebben; (18.5% heel duidelijk, 25% enigszins). In 138 gevallen (= 56.5 %) konden geen sporen van onderwijs sociologische inzichten gevonden worden. In de jaren '70 verschenen er relatief meer van dergelijke nota's dan in de jaren '80; in absolute zin was het omgekeerde het geval.

Voor de doorwerking van onderwijs sociologische inzichten in het onderwijs beleid bleken in de onderzochte periode vooral de volgende determinanten van belang:

- een toegenomen beleidsmatige aandacht voor het vraagstuk van de sociale ongelijkheid van onderwijs kansen en voor de maatschappelijke betekenis van het onderwijs;
- de intrede van (onderwijs) sociologen in beleidsvoorbereidende en beleidsvoerende functies;
- de toenemende betrokkenheid van onderwijs sociologen bij de interdisciplinaire onderwijskunde, met name bij het beleidsgerichte onderwijs onderzoek.

Daarnaast waren er voor de invloed van de onderwijs sociologie op het onderwijs beleid ook belemmerende factoren. De belangrijkste zijn (afgezien van een generieke spanningsverhouding tussen wetenschap en beleid): de produktie van onderwijs sociologische inzichten die zich door hun aard niet lenen voor omzetting in voorschriften voor beleid (bijvoorbeeld omdat zij betrekking hebben op niet-manipuleerbare variabelen), de produktie van kennis die haaks staat op gevestigde belangen en waarden, de jeugdige en geringe maatschappelijke status van de onderwijs sociologie en het lang niet altijd eenduidige karakter van onderzoeksresultaten.

Inleiding

De vraag welke betekenis het wetenschappelijk onderzoek van het onderwijs heeft voor het onderwijs beleid is vaker gesteld dan beantwoord. Dat is niet verwonderlijk. Het is methodologisch buitengewoon lastig om de invloed van wetenschappelijke kennis te isoleren van de vele andere factoren die onderwijs politieke beslissingen determineren.

Bij het voeren van beleid spelen uiteenlopende en talloze overwegingen een rol. In zijn tweede Contourennota noemt Van Kemenade, naast wetenschappelijke gezichtspunten en gegevens: politieke factoren, financiële overwegingen, opvattingen van betrokkenen, geldende verplichtingen, overwegingen van recht, billijkheid en rechtvaardigheid, eisen van continuïteit, de schatting van de uitvoerbaarheid en de publieke opinie (Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1977).

Wetenschapsbeoefenaren zoals onderwijs sociologen behoren tot de zeer velen die bij het

* Dit artikel is een bewerking van een meeromvattend paper over de relatie tussen onderwijs sociologie en onderwijs beleid in Nederland, geschreven ten behoeve van de tiende Onderwijs sociologische Conferentie over 'Dertig jaar onderwijs sociologie in Nederland tussen wetenschap en beleid', gehouden op 28 en 29 oktober 1993 te Luntenen.

voorbereiden van het onderwijsbeleid betrokken zijn. Er kunnen vijf categorieën van betrokkenen worden onderscheiden: politici, ambtenaren, adviesorganen, (organisaties van) belanghebbenden (van binnen en van buiten het onderwijsbestel) en deskundigen (Leune, 1985). Tot de laatste categorie behoren onderwijskundigen, pedagogen, onderwijspsychologen, onderwijssociologen, onderwijsjuristen, onderwijs economen, en tal van experts op het terrein van de onderwijsverzorging (bijv. toets- en leerplanontwikkelaars).

Bij de vaststelling van de invloed van wetenschappelijke kennis op het (onderwijs)beleid is ook een probleem dat deze invloed zich veelal indirect, en daardoor moeilijk zichtbaar, voltrekt. Onderzoek beïnvloedt bijvoorbeeld het denken van invloedrijke beleidsactoren. Pas jaren later blijkt dat dit heeft geleid tot feitelijke wijzigingen in het gedrag van deze actoren. Inmiddels zijn vele andere determinanten van dit gedrag in het spel geweest. De invloed van het onderzoek is dan zelden nog te traceren. Carol Weiss spreekt over de 'enlightenment'-functie van wetenschappelijk onderzoek (Weiss, 1982; Leviton & Hughes, 1981). Deze functie manifesteert zich indien onderzoekers inzichten aandragen die in globale zin de denkrichting van beleidsvoerders beïnvloeden, zonder het concrete beleid direct te raken. Zo zijn beleidsvoerders vrijwel altijd gevoelig voor de tijdgeest en drukken gezaghebbende wetenschapsbeoefenaars daarop een belangrijk stempel. Zichtbaar voltrekt deze invloed zich echter zelden.

Verreweg de meeste publikaties over de verhouding tussen onderwijsonderzoek en onderwijsbeleid in Nederland hebben een al dan niet normatief gekleurd beschouwend karakter. Empirische studies zijn zeldzaam. In Nederland is met name onderzoek verricht door Kooistra (1982 en 1986), Schaveling (1987) en Scheerens (1983). Van meer beschouwende aard zijn studies van Creemers, Hoeben, Pecher en Snippe (1993), Creemers en Hoeben (1984), Doornbos (1985), Kallen (1982), Van Kemenade (1983), Leune (1987), Simons (1992), Van Vught (1992), Wardekker (1981), Van Wieringen (1992), Wijnen en Dochy (1992). Soms betreffen deze studies het onderwijsbeleid in algemene zin, soms ook een specifieke sector. De vraag naar de beleidsmatige

betekenis van het onderwijsonderzoek kan worden verbijzonderd naar de wetenschappelijke disciplines die de voedingsbronnen zijn van de interdisciplinaire onderwijskunde. Daartoe behoort de onderwijssociologie.

Over de gewenste verhouding tussen de onderwijssociologie en het onderwijsbeleid liepen en lopen binnen de kring van de in universitaire verband werkende onderwijssociologen de meningen uiteen. Sommigen bepleiten distantie, anderen deelname (vgl. Van Gelder, 1974). De eerstgenoemden vrezen (met Schuyt (1984) en Van Vught (1992)) dat betrokkenheid bij beleid leidt tot theorie-arm onderzoek en tot het achterwege blijven van kritische vragen.

Binnen het wetenschappelijk forum van de Nederlandse onderwijssociologen is het vooral Dronkers geweest die de "voortdurende, soms openlijke, soms steelse vrijage van onderwijssociologen met het beleid en de publieke discussie" heeft gekritiseerd. "Deze vrijage domineert voortdurend de agenda van de onderwijssociologie, waardoor bij elke zwenking van het beleid en de publieke discussie ook de richting van de onderwijssociologie veranderde", aldus Dronkers (1984, p. 9).

De voorstanders van betrokkenheid van onderwijssociologen bij het onderwijsbeleid plegen te kiezen voor twee typen legitimaties. Enerzijds wordt door hen gewezen op de maatschappelijke betekenis van wetenschapsbeoefening: het produceren van kennis ter wille van de kennis zelf wordt door hen afgewezen. Anderzijds wordt gewezen op het wetenschappelijke belang van beleidsbetrokkenheid. Een dergelijke betrokkenheid kan probleemstellingen en gezichtspunten genereren, die vanuit de studeerkamer de onderzoeksagenda nimmer zouden beïnvloeden. Ook kan betrokkenheid bij beleid leiden tot kennis en inzichten (bijv. over besluitvorming en machtsverhoudingen) die anders niet of slechts moeizaam te vergaren zouden zijn.

Waarneembaar is dat, vooral sinds de jaren tachtig, puur academische doelen weer wat meer op de voorgrond zijn getreden, na een periode waarin maatschappelijk engagement sterk werd benadrukt¹. Slechts aarzelend en soms verontschuldiging klinken sedertdien pleidooien voor een beleidsgerichte onderwijssociologie. Het gaat weer vooral om kennen, niet of minder om handelen. Vermoedelijk

hangt de terugkeer van primair academische aspiraties samen met:

- a de academisering van de algemene sociologie, waarmee de onderwijssociologie als specialisme steeds verbonden is gebleven; na de jaren zeventig ontwikkelt de sociologie zich meer en meer tot een volwassen wetenschap en bepalen ideologische overtuigingen van haar beoefenaren in afnemende mate de onderzoeksagenda en de onderzoeksresultaten;
- b veranderingen in het maatschappelijk klimaat dat, vooral door stagnaties in de economische ontwikkeling, meer en meer werd bepaald door instrumenteel in plaats van door idealistisch denken. In de politiek verschoof de aandacht van idealen naar het bevorderen van effectiviteit en efficiency. Voor een kritisch geëngageerde onderwijssociologie kwam minder speelruimte.

In dit artikel staan twee vragen centraal:

- a in welke mate zijn sporen van onderwijssociologische inzichten te vinden in beleidsnota's van de Nederlandse overheid die in de periode 1970 tot en met 1992 zijn verschenen op het terrein van onderwijs en wetenschappen?
- b welke factoren waren in de genoemde periode bevorderlijk en welke waren belemmerend voor de doorwerking van onderwijssociologische inzichten in het onderwijsbeleid van de Nederlandse overheid?

1 Methodische aanpak

Voor het opsporen van de betekenis van wetenschappelijk onderzoek voor het beleid van de overheid kunnen verschillende onderzoeksmethoden gehanteerd worden; men zie de variëteit aan methoden die in de beleidswetenschappen gehanteerd worden om invloed te meten (voor een overzicht: Van Schendelen, 1990; Schaveling, 1984). Een van deze methoden is een inhoudsanalyse van beleidsdocumenten. Als onderwijssociologische gezichtspunten expliciet in beleidsdocumenten figureren dan is de kans dat dat gebeurt het grootst in geval van beleidsnota's (c.q. beleidsnotities en beleidsbrieven). In een beleidsnota

treffen we overwegingen aan inzake voorgenomen beleid, veelal gepaard met (een poging tot) een oorzakelijke analyse van het probleem waarvoor een oplossing wordt gezocht. De kans dat daarbij onderwijssociologische inzichten een rol hebben gespeeld is aanwezig. In wetten, algemene maatregelen van bestuur, beschikkingen en circulaire's zal men naar deze inzichten vergeefs zoeken. Zij zijn althans uit de tekst niet direct af te leiden. De tekst van deze documenten is juridisch van aard. Bedoelingen en redeneringen komt men in wetsteksten niet tegen. Onderwijssociologische (en andere sociaal-wetenschappelijke) inzichten spelen vooral een rol bij het ontwerpen van beleid, zelden bij de juridische formulering ervan. Het ontwerpen van beleid gebeurt vooral middels beleidsnota's (Van Wieringen, 1983; Rosenthal & Ringeling, 1976).

Overwogen is om de aan- of afwezigheid van onderwijssociologische inzichten in beleidsnota's kwantitatief te meten (Krippendorff, 1980). Daar is om twee redenen van afgezien. In de eerste plaats omdat het in de beschikbare tijd een onuitvoerbaar opgave was ruim 11 miljoen woorden te coderen. Een steekproef van nota's (en daarin vervatte woorden) zou op gespannen voet hebben gestaan met de beoogde volledigheid van de analyse. In de tweede plaats omdat de frequentie waarmee woorden in een tekst voorkomen op zich niets behoeft te zeggen over de betekenis die woorden in een betoog vervullen. De validiteit van een telling van woorden als bewijs voor hun betekenis in een betoog is dubieus. Getracht is om de aan- of afwezigheid van onderwijssociologische inzichten op een meer kwalitatief-interpretatieve manier te traceren (Berelson, 1952; Lazarsfeld & Barton, 1951; Van Dijk, 1985).

Bij de beoordeling van de onderzochte beleidsnota's heb ik drie mogelijkheden onderscheiden:

- a onderwijssociologische inzichten spelen in de nota een belangrijke rol bij de analyse van het in het geding zijnde beleidsprobleem en/of bij de gedachtenvorming over mogelijke oplossingen ervan. Een typisch voorbeeld van zo'n nota is de Contourennota (uit 1975) die bol staat van onderwijssociologische inzichten (Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1975);

- b onderwijssociologische inzichten zijn enigszins van betekenis, bijv. slechts met betrekking tot een facet van de nota of overschaduw door andersoortige inzichten (bijv. economische, juridische, psychologische);
- c onderwijssociologische inzichten zijn niet te traceren, d.w.z. niet uit de tekst af te leiden. Dit wil niet zeggen dat ze bij het schrijven van de nota in het geheel geen rol van betekenis hebben gespeeld. Er is evenwel een andere, meer precieze methode van onderzoek nodig om eventuele latente invloeden te bewijzen.

Het onderscheid tussen de eerste en de tweede mogelijkheid is gradueel. Ik vond het gewenst binnen de categorie van onderwijssociologisch georiënteerde nota's tenminste één differentiatie aan te brengen, in het besef dat over de afbakening van beide modaliteiten discussie mogelijk is. Van meer principiële aard is het onderscheid tussen de twee eerste mogelijkheden samen en de derde (ja versus nee). Aan de gehanteerde kwalitatieve methode kleven beperkingen, die inherent zijn aan dit type inhoudsanalyse. Bij de beoordeling kunnen selectieve percepties een rol gespeeld hebben. Giddens wijst op het probleem dat in geval van documentenonderzoek "the sources may be difficult to interpret in terms of how far they represent real tendencies" (Giddens, 1993, p. 695). Ik heb gestreefd naar een zo objectief mogelijke typering van de onderzochte beleidsnota's. Een andere beperking is dat waarnemingen slechts in globale categorieën kunnen worden geordend. Voor verdergaande nuanceringen dan de onderscheiden drie mogelijkheden biedt de gehanteerde methode geen houvast. Ondanks deze beperkingen acht ik de gekozen kwalitatieve benadering in dit geval meer betekenisvol dan een louter kwantificerende.

Wat zijn onderwijssociologische inzichten? Dat zijn inzichten die betrekking hebben op de sociale determinanten en de maatschappelijke functies van het onderwijs als georganiseerde en geprofessionaliseerde socialisatie (Leune, 1980; Peschar & Wesselingh, 1985; Vervoort, 1975; Du Bois-Reymond & Wesselingh, 1981). Deze inzichten kunnen zowel een meer

theoretisch als een meer empirisch karakter hebben. Ik doel niet alleen op onderzoeksresultaten, maar ook op theorieën, redeneringen en begrippen. Ook die kunnen in een beleidsnota een rol van betekenis vervullen. Sociale determinanten van onderwijs (dat zijn determinanten die betrekking hebben op interacties tussen mensen en groepen) kunnen worden onderscheiden in culturele (deze betreffen waarden, normen, doeleinden en verwachtingen) en structurele (deze betreffen relatie-patternen). Zij kunnen zich binnen en buiten het onderwijsbestel manifesteren en werkzaam zijn op drie niveaus: micro (de klas), meso (de school) en macro (het onderwijsbestel als geheel). Inzichten omtrent de maatschappelijke functies van het onderwijs betreffen de bijdragen van onderwijs aan het functioneren van de samenleving, zowel in statische als dynamische zin. Zij kunnen worden onderscheiden in sociale, economische, culturele en politieke bijdragen.

Onderwijssociologische inzichten in de hier gedefinieerde zin zijn geleidelijk aan ook buiten de kring van onderwijssociologen verspreid. Veel gebruikte onderwijssociologische begrippen (zoals milieu-specifieke selectie en socialisatie) behoren inmiddels ook tot het vocabulaire van beoefenaren van andere sociale wetenschappen en tot dat van beleidsvoerders op het terrein van het onderwijs. Berger (1992) signaleert deze proliferatie voor de gehele sociologie. Hij merkt op: "The sociological perspective has entered into the cognitive instrumentarium of most of the human sciences with great succes". En voorts: "... since what sociology originally has to offer has been largely incorporated into the corpus of other fields".

Wanneer beleidsvoerders zich derhalve bedienen van onderwijssociologische termen dan heeft dit niet per se te duiden op invloed van onderwijssociologen. Ook niet-onderwijssociologen kunnen bijdragen aan de verspreiding van onderwijssociologische inzichten. In dit artikel gaat het mij primair om het traceren van de betekenis van onderwijssociologische inzichten, door wie ook ingebracht in het proces van beleidsvoering. Dit proces blijft in dit artikel verder buiten beschouwing. Ik acht deze inzichten aanwezig indien zij uit de tekst van de onderzochte beleidsnota's kunnen worden afgeleid, gelet op de gehanteerde begrippen, gezichtspunten, redeneringen en de verwerkte

onderzoeksgegevens. De in dit artikel als tweede opgeworpen vraag is beantwoord op grond van literatuuronderzoek en een ordening van eigen waarnemingen over de determinanten van onderwijsbeleid gedurende ruim 25 jaar. Dit deel van het onderzoek heeft een hypothese-vormend karakter.

2 Onderwijssociologische sporen in beleidsnota's

In de periode 1970 tot en met 1992 verschenen er 244 beleidsnota's onder verantwoordelijkheid van de bewindslieden van Onderwijs en Wetenschappen. Indien een nota betrekking had op het landbouwonderwijs behoorde ook de minister van Landbouw, Natuurbehoud en Visserij tot de ondertekenaars. Geanalyseerd zijn beleidsdocumenten die materieel bezien

het karakter hebben van een nota; dat is een document waarin beoogd beleid wordt ontvouwd. Het komt voor dat een beleidsdocument materieel wel, doch formeel niet de gedaante heeft van een nota. Dat geldt met name voor beleidsnotities en zogeheten beleidsbrieven (zie voor dit definitie-probleem Rosenthal & Ringeling, 1976). Deze zijn in onze analyse betrokken.

Gestart is in 1970 omdat het onaannemelijk moest worden geacht dat voor die tijd enige mate betekenisvolle onderwijssociologische inzichten in beleidsnota's aangetroffen zouden worden, gelet op het feit dat de onderwijssociologie in Nederland pas in de jaren zestig tot bloei is gekomen. Er is enige tijd nodig om wetenschappelijke inzichten te laten doordringen tot de beleidsontwikkeling².

De mate waarin in de onderzochte nota's onderwijssociologische inzichten voorkomen

jaar	totaal	ja		enigszins		nee	
		abs.	%	abs.	%	abs.	%
1970	3	1	33	0	0	2	66
1971	5	0	0	1	20	4	80
1972	4	1	25	0	0	3	75
1973	1	0	0	0	0	1	100
1974	4	1	25	0	0	3	75
1975	14	6	43	2	14	6	43
1976	5	0	0	1	20	4	80
1977	8	2	25	3	37.5	3	37.5
1978	3	1	33	2	66	0	0
1979	8	3	37.5	2	25	3	37.5
1980	7	1	14	1	14	5	72
1981	7	2	29	1	14	4	57
1982	6	1	17	1	17	4	66
1983	14	1	7	4	29	9	64
1984	23	5	21.5	0	0	18	78.5
1985	15	2	13.5	4	26.5	9	60
1986	12	1	8.5	1	8.5	10	83
1987	19	1	5	6	31	12	64
1988	23	3	13	6	26	14	61
1989	23	4	17.5	10	43.5	9	39
1990	10	0	0	5	50	5	50
1991	17	4	23.5	5	29.5	8	47
1992	13	5	38.5	6	46	2	15.5
Totaal	244	45	18.5%	61	25%	138	56.5%

Figuur 1. Onderwijssociologische inzichten traceerbaar in beleidsnota's

kan per jaar worden samengevat, zoals weergegeven in Figuur 1.

Uit dit overzicht kan worden geconcludeerd dat van de 244 onderzochte beleidsnota's er 45 (= 18.5%) een duidelijk onderwijssociologisch gehalte hebben. In 61 gevallen (= 25%) is dit gehalte enigszins traceerbaar, terwijl in 138 gevallen (= 56.5%) van een zodanig gehalte niet aanwijsbaar sprake is.

Indien de kolommen ja en enigszins worden samengevoegd dan kan worden geconcludeerd dat in 106 van de onderzochte nota's (= 43.5%) sporen van onderwijssociologische inzichten aanwezig zijn. Verondersteld zou kunnen worden dat dit vooral het geval is in de periode 1973-1977 en in de jaren 1981 - 1982 toen een onderwijssocioloog als minister aan het roer stond van de sector onderwijs en wetenschappen. Feit is dat in 1975 relatief veel (namelijk 43%) nota's verschenen met een duidelijk onderwijssociologisch karakter. Maar het is evenzeer een feit dat dergelijke nota's in 1973 en 1976 ontbreken en dat zij in de jaren 1974, 1977, 1981 en 1982 niet een opvallend groter aandeel hebben in de nota-productie dan in de jaren waarin géén onderwijssocioloog de scepter zwaaide³. Evenmin is er een duidelijke samenhang tussen de politieke kleur van de regering en het onderwijssociologisch gehalte van beleidsnota's. Ook tijdens centrum-rechtse kabinetten verschijnen nota's die meer of minder evident een dergelijk gehalte hebben. Opmerkelijk is wél dat sinds het aantreden (eind 1989) van een centrum-linkse coalitie het percentage onderwijssociologisch georiënteerde nota's fors is toegenomen. Bedroeg dit percentage in de jaren 1987 t/m 1989 46, in de drie volgende jaren (1990 t/m 1992) treedt een stijging op tot 62. Deze toename houdt vermoedelijk verband

met een herlevende politieke belangstelling voor het klassieke kansen-vraagstuk, die een impuls kreeg door de komst van een CDA-PvdA-kabinet, dat het ongelijkheidsvraagstuk terugbracht op de beleidsagenda, met name binnen het kader van het streven naar zogeheten sociale vernieuwing.

Indien we de gehele onderzochte periode overzien dan lijkt het erop dat het sociologisch gehalte van een beleidsnota primair wordt bepaald door de aard van het beleidsprobleem waarop de nota betrekking heeft. Naarmate een probleem meer een sociaal karakter heeft (d.w.z. meer betrekking heeft op sociale gedragingen van betrokkenen en/of op sociale kenmerken van betrokken groeperingen of instituties) is de kans groter dat bij de analyse van een probleem en bij de presentatie van mogelijke oplossingen onderwijssociologische inzichten benut worden. Zo'n kans is bijvoorbeeld gering als een nota handelt over een puur sang rechtspositioneel probleem.

Als we de periode 1970 t/m 1992 onderverdelen in clusters van jaren en de categorieën ja en enigszins samenvoegen dan ontstaat het beeld, zoals weergegeven in Figuur 2.

Uit Figuur 2 kan worden afgeleid dat het percentage onderwijssociologisch getinte beleidsnota's het laagst was in de jaren 1970 t/m 1974. Daarna treedt in de periode 1975 t/m 1979 een forse stijging op tot 58%. Daarna daalt dit percentage tot 30% om vervolgens vanaf 1985 weer op te lopen tot 62 in de meest recente jaren (1990 t/m 1992).

In Figuur 3 worden de jaren zeventig en tachtig elk samengevoegd (dat is voor de jaren negentig nog niet mogelijk).

periode	totaal	ja + enigszins		nee	
		abs.	%	abs.	%
70 t/m 74	17	4	23	13	77
75 t/m 79	38	22	58	16	42
80 t/m 84	57	17	30	40	70
85 t/m 89	92	38	41	54	59
90 t/m 92	40	25	62	15	37
totaal	244	106	43	138	57

Figuur 2. Onderwijssociologisch gehalte van beleidsnota's in periode 1970 t/m 1992

periode	totaal	ja + enigszins		nee	
		abs.	%	abs.	%
70 t/m 79	55	26	47	29	53
80 t/m 89	149	55	37	94	63
totaal	204	81	40	123	60

Figuur 3. Onderwijssociologisch gehalte van beleidsnota's in de jaren '70 en '80

Het valt allereerst op hoezeer de produktie van beleidsnota's in de periode 1970-1990 is toegenomen, namelijk van 55 in de jaren '70 tot 149 in de jaren '80. Van een terugtrekkende overheid is in die laatste jaren geen sprake! (Leune, 1990; De Kam & De Haan, 1991). Het aantal sociologisch georiënteerde beleidsnota's is in die periode in absolute zin toegenomen (van 26 naar 55) maar relatief gedaald (van 47% naar 37%).

Sedert de jaren '90 is er een stijging van het relatieve aantal onderwijssociologische beleidsnota's. Van deze decade konden evenwel nog slechts drie jaren onderzocht worden (1990 t/m 1992).

Over de aard van de getraceerde onderwijssociologische inzichten kan korthedshalve worden opgemerkt dat zij vooral betrekking hadden op de volgende thema's: sociale ongelijkheid van onderwijskansen (in het bijzonder van arbeiderskinderen, allochtonen en meisjes), aansluiting tussen onderwijs en arbeidsmarkt, maatschappelijke functies van de school, schoolloopbanen, schoolverzuim, problemen van leraren, effectiviteit van het onderwijs en bestuurlijke verhoudingen in het onderwijsbestel.

3 Factoren die de invloed van de onderwijssociologie op het onderwijsbeleid hebben bevorderd en belemmerd

In het onderwijsbeleid van de rijksoverheid dat in de periode 1970 tot 1993 is gevoerd zijn stellig sporen van onderwijssociologische inzichten aanwezig, zoals uit de gepresenteerde gegevens kan worden geconcludeerd. Toch is er ook onmiskenbaar sprake geweest van twee werelden die elkaar niet wezenlijk geraakt hebben. Onderwijssociologie en onderwijsbeleid hebben ook langs elkaar heen geleefd en doen dat

nog. Onderwijssociologische inzichten zijn door beleidsvoerders zowel benut als genegeerd. Er valt iets voor te zeggen om de verhouding tussen onderwijssociologie en onderwijsbeleid te typeren als een LAT-relatie (Heene, 1992).

Welke factoren waren bevorderlijk en welke hinderlijk voor de doorwerking van onderwijssociologische inzichten in het onderwijsbeleid van de rijksoverheid in de onderzochte periode? Daarover kunnen de volgende hypothesen geformuleerd worden.

Bevorderlijk was in de eerste plaats een toenemende beleidsmatige aandacht voor vraagstukken die tot het analyse-terrein van de onderwijssociologie behoren. Dit geldt met name voor het vraagstuk van de sociale ongelijkheid van onderwijskansen, dat sinds het eind van de jaren '60/begin jaren '70 hoog op de onderwijspolitieke agenda is gesitueerd. De invloed van de onderwijssociologie is vooral bepaald door groeiende beleidsmatige aandacht voor het profijt van onderwijs, in het bijzonder voor de spreiding van dit profijt over uiteenlopende sociale milieus.

In de tweede plaats was er een toenemende onderkenning bij beleidmakers van de maatschappelijke betekenis van onderwijs. Onderwijs werd meer en meer gezien als een voertuig van sociale verandering en in afnemende mate als een gesloten pedagogische provincie met eigen doelen en legitimaties. Het schoolwezen werd niet langer gezien en behandeld als een relatief gesloten sociaal systeem (Idenburg, 1971).

In de derde plaats speelde de intrede van (onderwijs)sociologen in beleidsvoorbereidende en beleidsvoerende functies op landelijk niveau een belangrijke rol.

Sprekende voorbeelden (in alfabetische volgorde) zijn:

- J.A. van Kemenade (minister van Onderwijs en Wetenschappen van 1973-1977 en

van 1981-1982);

- J.M.G. Leune (voorzitter van de Onderwijsraad sedert 1 juli 1992 en sedert 1979 actief betrokken bij de voorbereiding van SER-adviezen op onderwijsterrein);
- M.A.J.M. Matthijssen (in de jaren zeventig voorzitter van de Innovatiecommissie Participatie-onderwijs);
- F.J.H. Mertens (thans plv. secretaris-generaal van het ministerie van Onderwijs en Wetenschappen);
- G.W. Meijnen (o.m. lid van de Projectgroep Onderwijsvoorrangsbeleid en van de Commissie Allochtone leerlingen);
- R.A. de Moor (o.m. voorzitter van de Commissie Ontwikkeling Hoger Onderwijs en voorzitter van de Voorbereidingscommissie Open Universiteit);
- J.L. Peschar (o.m. lid van evaluatiecommissies op het terrein van basisvorming en van samenwerking tussen 'gewoon' en 'speciaal' onderwijs);
- C.J.M. Schuyt (o.m. als lid van de W.R.R. nauw betrokken bij de totstandkoming van het invloedrijke W.R.R.-advies over de basisvorming in 1986);
- J.A. Wallage (staatssecretaris van Onderwijs en Wetenschappen van 1989-1993);
- A.M.L. van Wieringen (directeur van de Directie Voorbereiding Beleid Voortgezet Onderwijs bij het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen van 1977 tot 1984).

Voor verreweg de meeste onderwijssociologen die in universitaire kaders werkzaam waren en zijn gold en geldt overigens dat zij louter als onderzoekers actief zijn zonder bij het onderwijsbeleid als adviseur of beleidsvoerder betrokken te zijn. In die zin kan men niet stellen dat de onderwijssociologie en het onderwijsbeleid in Nederland volledig verstrengeld zijn geraakt. Deelname aan en distantie tot beleid kwamen en komen beide voor. Bij verreweg de meeste onderwijssociologen prevaleert de distantie. Voor zover sprake is van deelname gebeurt dit overwegend vanuit onafhankelijke posities die een kritische bejegening van het onderwijsbeleid mogelijk maken.

Vervolgens speelden de groei van de wetenschappelijke kennis over onderwijs en de toenemende betrokkenheid van (onderwijs)sociologen bij de onderwijsresearch een rol. De

onderwijsociologie werd een volwaardige peiler onder de interdisciplinaire onderwijskunde, naast de psychologie en de pedagogiek. Onderwijsociologen traden toe tot de redacties van de gezaghebbende tijdschriften op het terrein van de onderwijskunde⁴. Aan de sociologisering van deze interdiscipline is een belangrijke bijdrage geleverd door gezaghebbende grondleggers als Van Gelder, Idenburg, Knoers, Philip Kohnstamm en Velema. Zij kunnen worden beschouwd als onderwijsociologen *avant-la-lettre*. De hoogleraren die thans voor de onderwijskunde verantwoordelijkheid dragen schuwen sociologische gezichtspunten niet. Dat geldt bijvoorbeeld voor Boekaerts, Creemers, Giesbers, Lagerweij, Nijhof, Scheerens en Van Wieringen. De onderwijsociologie heeft zich, zij het niet zonder aanloopproblemen, binnen de academische onderwijskunde genesteld.

Er waren in de afgelopen dertig jaar ook factoren die de doorwerking van onderwijsociologische inzichten in het onderwijsbeleid van de rijksoverheid hebben belemmerd. Voordat ik een poging doe ook die factoren te identificeren merk ik in algemene zin op dat er in de wereld van het beleid andere waarden prevaleren dan in de wereld van de wetenschap. In het wetenschappelijk denken zijn objectiviteit, validiteit, betrouwbaarheid, representativiteit, consistentie en twijfel aan het eigen gelijk essentiële waarden. In de wereld van het beleid prevaleren veelal waarden als ideologische aantrekkelijkheid, haalbaarheid, uitvoerbaarheid, correspondentie met de tijdgeest en politieke opportuniteit. Deze waarden kunnen ertoe leiden dat wetenschappelijke inzichten bij de beleidsvoering genegeerd worden. Beleidsvoerders handelen soms tegen beter weten in (Leune, 1987).

Wanneer onderwijsociologen met de beleids sfeer in contact treden dan is de kans aanwezig dat zij met de niet specifiek voor onderwijsociologen geldende spanning tussen wetenschap en beleid geconfronteerd worden. Daarbij moet bedacht worden dat veel onderwijsociologische kennis niet primair en soms zelfs in het geheel niet geproduceerd wordt om een rol te spelen in beleidsprocessen. Voor veel onderwijsociologen is de wereld van het beleid ver weg (van hun studeerkamer), soms

zelfs geheel buiten beeld. Over het interdisciplinaire onderwijsonderzoek merken Wijnen en Dochy (1992) op: "Het ligt niet voor de hand dat onderwijsbeleid en onderwijsonderzoek dezelfde uitgangspunten voor hun redeneringen kiezen. Onderwijsbeleid en onderwijsonderzoek verschillen immers in de te bereiken doelstellingen. Onderwijsonderzoek wil de onderwijswerkelijkheid beschrijven en begrijpen en onderwijsbeleid wil de onderwijswerkelijkheid beïnvloeden en veranderen." Discrepanties tussen onderwijsresearch en onderwijsbeleid verklaren zij met name uit politieke overwegingen, de complexiteit van regelgeving (die een lineaire omzetting van wetenschappelijke inzichten in houvastbiedende en controleerbare beleidsregels soms onmogelijk maakt), gebrek aan financiële middelen, veranderende maatschappelijke omstandigheden en het ontbreken van een op onderzoek gebaseerde traditie van beleidsontwikkeling.

Van Wieringen (1992) reconstrueert de interactie tussen wetenschap en beleid als een resultante van een samenspel tussen vier soorten variabelen:

- de mate waarin de probleemaanpak is gestandaardiseerd;
- de complexiteit en de controversialiteit van het probleem;
- de aanwezigheid c.q. afwezigheid van een oplossingstraditie;
- de kwalificaties van de onderzoekers en van de beleidsvoerders.

De mate waarin wetenschappelijke kennis doordringt tot de beleidsvoering kan volgens hem op deze wijze van geval tot geval variëren.

Simons (1992) signaleert in de verhouding tussen onderwijswetenschap en onderwijsbeleid een transferprobleem. Onderzoekers kennen de beleidsvragen onvoldoende en beleidsvoerders zijn onvoldoende op de hoogte van onderzoeksresultaten. Hij bepleit de inschakeling van 'intermediaire deskundigen'.

In geval van de onderwijssociologie kan op de volgende meer specifieke belemmerende factoren worden gewezen. Allereerst speelt een rol dat onderwijssociologische inzichten zich soms lastig of zelfs in het geheel niet laten 'omzetten' in (voorschriften voor) beleidsmatig handelen. Dat kan verschillende oorzaken hebben. Het kan zijn dat de onderwijssociologi-

sche inzichten louter verklaringsgericht zijn. Verklarende inzichten leiden lang niet altijd tot handelingsvoorschriften. Ellemers (1976) wijst op de mogelijkheid dat er veel kan worden verklaard doch weinig kan worden veranderd. Dronkers (1978) heeft bijvoorbeeld aangetoond dat het effect van variabelen die van invloed zijn op de schoolloopbaan van leerlingen in Nederland en die niet op korte termijn door beleid van de overheid veranderd kunnen worden, groter is dan het effect van wél manipuleerbare variabelen. Tot de eerstgenoemde variabelen behoren bijvoorbeeld de beroepsstatus en het opleidingsniveau van ouders. Het is voorts denkbaar dat onderwijssociologische inzichten betrekking hebben op variabelen die buiten het bereik van beleidsvoerders op onderwijsterrein zijn gelegen, óók indien zij niet louter 'conclusie'- maar 'decisie'- gericht zijn (Verkenningcommissie Onderwijsresearch, 1976). Ik denk aan inzichten over de invloed van de maatschappelijke context op het onderwijs. Die context is bijvoorbeeld voor een minister van Onderwijs en Wetenschappen ongreepbaar. Het komt voor dat sociologische inzichten zich puur technisch bezien niet laten vertalen in hanteerbare en controleerbare regelgeving.

Wanneer onderwijssociologische kennis niet doordringt tot het onderwijsbeleid dan kan dat in de tweede plaats te maken hebben met het gegeven dat sociologische inzichten soms haaks staan op vigerende belangen en waarden. In dat geval wordt deze kennis eerder benut om het beleid te kritiseren dan om het te instrumenteren of te legitimeren. Vooral door onderwijssociologen die zich bij de opzet van hun onderzoek laten leiden door een (neo)marxistische analyse van maatschappelijke verhoudingen is en wordt er kennis geproduceerd (in het bijzonder over de bijdrage van het onderwijs aan de reproductie van sociale ongelijkheid) die zich door zijn kritische aard niet of nauwelijks leent voor incorporatie in bestaande beleidskaders.

In de derde plaats moet bedacht worden dat de invloed van een wetenschap op overheidsbeleid mede bepaald wordt door het gezag (de status) die aan een wetenschap wordt toegekend. Vastgesteld kan worden dat de status van de onderwijssociologie (zo goed als die van de gehele sociologie) in de afgelopen dertig jaar bescheiden is geweest.

In de vierde plaats is de doorwerking van onderwijssociologische inzichten in het onderwijsbeleid belemmerd door het niet eenduidige karakter van onderzoeksresultaten. Lang niet altijd zijn onderwijssociologen het over verklaringen van en oplossingen voor beleidsproblemen eens. Een dergelijke dissensus is fruikend voor een invloedrijke positie op het onderwijspolitieke toneel. Bij beleidsvoerders kan zo de indruk postvatten dat zij met onderwijssociologische inzichten alle kanten opkunnen. Een fraai voorbeeld van verdeeldheid is het door Lucassen en Köbben (1992) gereconstrueerde wetenschappelijke debat over de betekenis van het onderwijs in de eigen taal en cultuur (OETC). Wetenschappers (waaronder onderwijssociologen) huldigen over die betekenis sterk uiteenlopende standpunten. Naarmate bij het aangeven van oplossingen voor beleidsproblemen meer normatieve gezichtspunten in het geding zijn neemt overigens de kans op dissensus toe. Die kans neemt af naarmate de kennis meer een louter beschrijvend dan wel verklarend karakter heeft. Daarom is de consensus onder onderwijssociologen die puur empirisch werken groter dan onder collega's die een meer beschouwende benadering van een probleem verkiezen.

4 Conclusies

- a In 106 van de 244 beleidsnota's op het terrein van Onderwijs en Wetenschappen die in de periode 1970 tot en met 1992 verschenen zijn sporen van onderwijssociologische inzichten aanwijsbaar. In 45 gevallen spelen deze inzichten een belangrijke rol, bij 61 nota's is dit enigszins het geval.
- b De aanwezigheid of afwezigheid van onderwijssociologische inzichten hangt meer samen met de aard van de beleidsagenda op het terrein van Onderwijs en Wetenschappen en minder met de politieke kleur van het kabinet.
- c Tot de factoren die de doorwerking van onderwijssociologische inzichten in het onderwijsbeleid van de rijksoverheid hebben bevorderd behoren: de toegenomen beleidsmatige belangstelling voor het vraagstuk

van de sociale ongelijkheid van onderwijskansen en voor de maatschappelijke betekenis van het onderwijs, de intrede van (onderwijs)sociologen in beleidsvoorbereidende en beleidsvoerende functies op het terrein van het onderwijsbeleid en de toegenomen betrokkenheid van onderwijssociologen bij de onderwijsresearch.

- d Factoren die de doorwerking van onderwijssociologische inzichten hebben belemmerd waren (onder meer): het kritische karakter van deze inzichten (die soms haaks stonden op vigerende waarden en belangen), hun verklarende (in plaats van hun instrumentele) karakter, de relatief lage status van de onderwijssociologie en het lang niet altijd eenduidige karakter van onderzoeksresultaten.

Noten

- 1 Opmerkelijk is dat in de oraties van de tweede generatie Nederlandse hoogleraren op het terrein van de onderwijssociologie (Dronkers, Leune, Meijnen en Peschar) geen of nauwelijks beleidsmatige ambities c.q. pretenties worden geformuleerd. Het gaat hen vooral om de verklarende betekenis van het vak.
- 2 Incidenteel was er vóór 1970 invloed van de onderwijssociologie op het onderwijsbeleid. Ik denk hierbij met name aan de nota over 'Democratisering van het onderwijs' die in juni 1969 onder de politieke verantwoordelijkheid van de bewindslieden Veringa en Grosheide verscheen en die (meer feitelijk gezien) door een onderwijssocioloog (de ambtenaar M. Kastelein) was geschreven.
- 3 Het jaar 1973 mag niet integraal meetellen. Van Kemenade trad pas 11 mei 1973 aan als minister. Het duurde uiteraard even voordat er onder zijn verantwoordelijkheid nota's konden verschijnen. De jaren 1981 en 1982 kunnen eveneens niet integraal meetellen. Van Kemenade trad (wederom) aan op 11 september 1981 en trad (tegelijk met het kabinet CDA-PvdA-D'66) reeds af op 29 mei 1982. Zo gezien behoren bij de beoordeling van zijn invloed op het beleid eigenlijk alleen de volle jaren 1974, 1975, 1976 en 1977 betrokken te worden. In het laatstgenoemde jaar trad hij af op 19 december.

- 4 Pedagogische Studiën, Pedagogisch Tijdschrift, Tijdschrift voor Onderwijsresearch en Comenius.

Literatuur

- Berelson, B. (1952). *Content analysis in communication research*. New York: Hafner.
- Berger, P. L. (1992). Sociology; A disinvitation? *Sociology*, 30 (1), 12-25.
- Bois-Reymond, M. du, & Wesselingh A., (red.) (1981). *School en maatschappij, sociologen over onderwijs en opvoeding*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Creemers, B. P. M., & Hoeben W. Th. J. G. (1984). *Onderzoek tussen onderwijsontwikkeling en wetenschapontwikkeling*. Harlingen: Flevodruk.
- Creemers, B. P. M., Hoeben W. Th. J. G., Peschar, J. L., & Snippe, J., (red.) (1993). *Wat is onderwijsonderzoek waard? De Lier: Academisch Boeken Centrum*.
- Dijk, T. A. van (red.) (1985). *Handbook of discourse analysis*. London: Academic Press (4 delen).
- Doornbos, K. (1985). Het voorspel tot de nieuwe basisschool (1960-1980): de initiatie van een innovatieproces, *Pedagogische Studiën*, 62, 71-84.
- Dronkers, J. (1978). Manipuleerbare variabelen in de schoolloopbaan. In J. L. Peschar & W. C. Ultee (red.), *Sociale stratificatie* (pp. 116-144). Deventer: Van Loghum Slaterus. (boekaflevering 1978 van Mens en Maatschappij).
- Dronkers, J. (1984). Bijdrage aan briefwisseling over onderwijssociologie. In M. du Bois-Reymond, J. Dronkers, H. Leune & A. Wesselingh, *Balans van de onderwijssociologie*, een briefwisseling, Amsterdam SISWO publikatie, nr. 29.
- Ellemers, J. E. (1976). Veel kunnen verklaren of iets kunnen veranderen; krachtige versus manipuleerbare variabelen. *Beleid & Maatschappij*, 3 (11), 281-290.
- Gelder, L. van (1974). Deelname en distantie. In L. van Gelder, *Onderwijsbeleid en Onderwijsvernieuwing; van pedagogische wenselijkheid tot maatschappelijke noodzaak* (pp. 11-30). Groningen: Wolters-Noordhoff en H. D. Tjeenk Willink.
- Giddens, A. (1993). *Sociology*. Cambridge: Polity Press (tweede gereviseerde editie).
- Heene, J. (1992). Onderzoek en beleid; het prototype van een LAT-relatie? *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 10 (4), 234-241.
- Idenburg, Ph. J. (1971). *Theorie van het onderwijsbeleid*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Kallen, D. B. P. (1982). *Social science and public policy making: a reappraisal*. Windsor: NFER-Nelson.
- Kam, C. A. de, & Haan, J. de, (red.) (1991). *Terugtrekkende Overheid; realiteit of retoriek? Een evaluatie van de grote operaties*. Schoonhoven: Academic Service.
- Kemenade, J. A. van (1983). De beperkte rol van de zesde macht. In A. M. P. Knoers & J. J. R. M. Corten (red.) *Ontwikkelingen in het Nederlandse onderwijs; aspecten van kwaliteit en beleid*. Nijmegen: Katholieke Universiteit.
- Kooistra, L. (1982). *Gebruik van onderzoeksinformatie door het onderwijsbeleid; een wetenschapssociologische verkenning*. Haren: RION.
- Kooistra, L. (1986). De rol van onderwijsonderzoek binnen het innovatieproces basisschool. In J. Schaveling & M. P. C. van der Werf (red.), *Het innovatieproces basisonderwijs: terugblik, analyse en perspectief*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Krippendorff, K. (1980). *Content Analysis*. Beverly Hills: Sage.
- Lazarsfeld, H., & Barton, A. H. (1951). Qualitative measurement in the social sciences-classification, typologies and indices. In D. Lerner & H. D. Lasswell (red.), *The policy sciences*. Stanford: University Press.
- Leune, J. M. G. (1980). *Wat is onderwijssociologie?* Deventer: Van Loghum Slaterus.
- Leune, J. M. G. (1985). Onderwijsbeleid als object van sociologisch onderzoek. In J. L. Peschar & A. A. Wesselingh (red.), *Onderwijsociologie, een inleiding* (pp. 528-530). Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Leune, J. M. G. (1987). Onderwijsonderzoek en Onderwijsbeleid. In J. A. van Kemenade, N. A. J. Lagerweij, J. M. G. Leune & J. M. M. Ritzen (red.), *Onderwijs: bestel en beleid, deel 2b, Onderwijs en Samenleving* (pp. 392-410). Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Leune, J. M. G. (1990). Enige opmerkingen over het onderwijsbeleid in de jaren 1980-1990 *Jeugd en Samenleving*, 20, 241-254.
- Leviton, L. C., & Hughes, E. F. K. (1981). Research on the utilization. *Evaluation Review*, 5, 525-548.
- Lucassen L., & Köbben, A. J. F. (1992). *Het partiële ge-lijk; controverses over het onderwijs in de eigen taal en cultuur en de rol daarbij van beleid en wetenschap* (1951-1991). Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.

- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen (1975). *Discussienota Contouren van een toekomstig onderwijsbestel*. (Tweede Kamer, 1974-1975, 13459, nrs. 1 en 2).
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen (1977). *Contouren van een toekomstig onderwijsbestel; vervolgnota*. (Tweede Kamer, 1976-1977, 14425, nr. 2).
- Peschar, J. L., & Wesselingh, A. A. (red.) (1985). *Onderwijssociologie, een inleiding*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Rosenthal, U., & Ringeling, A. (1976). Regeren door nota's. *Beleid & Maatschappij*, 3 (3/4), 64-72.
- Schaveling, J. (1987). *Gebruik van onderwijsonderzoek: gebruik van het sectoronderzoek in het innovatieproces basisonderwijs*. Groningen: RION (intern rapport).
- Schaveling, J. (1984). *Besluitvormingsprocessen en de Wet op het Basisonderwijs*. Haren: RION.
- Scheerens, J. (1983). *Het sectoronderzoek: onderwijsonderzoek in de marge van wetenschap en beleid? 's-Gravenhage: Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs*.
- Schendelen, M. P. C. M. van (1990). Politieke invloed. In M. C. P. M. van Schendelen (red.), *Kernthema's van de Politicologie*. Meppel: Boom (vierde druk).
- Schuyt, C. J. M. (1984). De kloof tussen weten en willen. *Beleid & Maatschappij*, 11 (1/2), 21-28.
- Simons, P. R. J. (1992). De relatie tussen onderzoek en beleid opgevat als een transferprobleem. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 10, 242-251.
- Verkenningcommissie Onderwijsresearch (1976). *Rapport Onderwijsresearch in Nederland*. Den Haag: Staatsuitgeverij.
- Vervoort, C. E. (1975). *Onderwijs en Maatschappij; een oriëntering in de sociologie van het onderwijs*. Nijmegen: Link.
- Vught, F. A. van (1992). Verwondering en behoeften; over de relatie tussen onderzoek en beleid. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 10, 215-223.
- Wardekker, W. L. (1981). Onderwijskunde en onderwijsinnovatie (I en II). *Pedagogische Studiën*, 58, 459-473 en 487-501.
- Weiss, C. H. (1982). Policy Research in the context of diffuse decisionmaking. In D. B. P. Kallen, *Social science and public policy making: a reappraisal* (pp. 288-321). Windsor: NFER-Nelson.
- Wieringen, A. M. L. van (1983). Doel en functie van nota's in het onderwijsbeleid. In H. van Gelder (red.), *Onderwijsbeleid tussen pressiegroep en politiek*. Purmerend: Muusses.
- Wieringen, A. M. L. van (1992). Onderzoek en Hoger Onderwijsbeleid. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 10, 224-233.
- Wijnen, W. H. F. M., & Dochy, F. J. R. C. (1992). Waarom onderwijsbeleid en onderwijsresearch strijdig kunnen zijn; voorbeelden, verklaringen en oplossingen. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 10, 252-265.

Manuscript aanvaard 25-4-1994

Auteur

J. M. G. Leune (1945) is verbonden aan de Erasmus Universiteit als hoogleraar sociologie en sociaal beleid, in het bijzonder op het terrein van educatie en cultuur. Hij is gespecialiseerd in de sociologie van het onderwijsbeleid. Sinds 1 juli 1992 is hij (naast zijn werk als hoogleraar) voorzitter van de Onderwijsraad.

Adres: Erasmus Universiteit, Postbus 1738, 3000 DR Rotterdam.

Abstract

Sociology of education and educational policy in the Netherlands

J.M.G. Leune. *Pedagogische Studiën*, 1994, 71, 271-283.

This article deals with the contribution made by scholars in sociology of education into Dutch central government's educational policies during the period 1970-1993. Traces of sociological insights have been found in 43 per cent of all education policy documents, which appeared during this period. There is no direct and clear relationship between governments's political signature and the presence or absence of these sociological insights. This analysis shows that the articulation of sociological insights in educational policy documents is determined by the social character of policy issues. The following factors favoured the utilization of sociological insights: a) policy makers' awareness and sensibility toward the social role of education (particularly the debate on equality of educational opportunities); b) increased participation of sociologists in the field of educational policies (one scholar in sociology of education

was Secretary of the Department of Education and Science twice during the period 1970-1993); c) the incorporation of sociology of education into the interdisciplinary science of education. Other factors prevented or hindered the utilization of sociological insights. Apart from general rivalries and animosities between the world of science and that of politics, important factors here are: a) the production of sociological knowledge that cannot be transformed into policy measures (for instance because of pure abstract theorizing); b) contradictions between sociological insights, vested social interests and values; c) low social status of sociology (of education) as an academic discipline; and d) dissensus among scholars in sociology of education about the attractiveness and effectiveness of (intended) policy measures.

Vergelijking van twee leergangen Duits in de tweede klas

Mavo*

J. B. Kuhlemeier, L. Melse en H. van den Bergh**

Samenvatting

In dit artikel wordt verslag gedaan van een vergelijkend onderzoek naar de effectiviteit van twee leergangen Duits in de tweede klas van het Mavo. Nagegaan is welke invloed grammaticaal en communicatief gericht lesmateriaal heeft op de leerprestaties en de houding van de leerlingen. Het gaat daarbij om Kennzeichen D 2. Programm, een leergang die de overgang van de grammatica-vertaalmethode naar de communicatieve aanpak markeert, en de communicatieve leergang Kontakte. In de 2-Mavo-klassen die met Kennzeichen D werken, behalen de leerlingen hogere prestaties voor spelling, grammatica en woordkennis. Daar staat echter tegenover dat de 'Kontakte'-klassen zich onderscheiden door hogere prestaties op het vakonderdeel schrijven en door een positievere waardering voor de leergang. Geen verschillen zijn gevonden voor de onderdelen lezen, woordbegrip, luisteren en de beleving van het vak Duits. Dit patroon van uitkomsten komt overeen met verschillen tussen de leergangen in uitgangspunten, leerstof en didactiek.

Als de ene leergang effectiever is dan de andere, dan geldt dit meestal voor alle typen leerlingen en klassen in gelijke mate. Anders gezegd: de bijdrage van de begin-, leerling- en klaskenmerken aan de leeruitkomsten na één jaar onderwijs in het Duits verschilt doorgaans niet van leergang tot leergang. Het gevonden effectiviteitspatroon blijkt echter wel afhankelijk van de bevoegdheid, onderwijservaring en didactische oriëntatie van de docent die voor de klas staat.

1 Inleiding

In de basisvorming worden de communicatieve doelen van het vreemde-talenonderwijs sterk gepropageerd (Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1993). Het streven is leerlingen vanaf het begin teksten te laten lezen en beluisteren die authentiek zijn. Ook moeten zij zo spoedig mogelijk spreek- en schrijfp opdrachten uitvoeren die gebaseerd zijn op reële taalgebruikssituaties. Om deze doelen adequaat te kunnen onderwijzen is communicatief lesmateriaal noodzakelijk. Een belangrijke vraag is uiteraard wat de effectiviteit van zulk lesmateriaal is in vergelijking met leergangen die op een meer traditionele leest geschoeid zijn. In dit artikel doen wij verslag van een onderzoek naar de effectiviteit van twee leergangen Duits in de tweede klas van het Mavo¹. Het gaat daarbij om de vrij traditionele leergang Kennzeichen D 2. Programm (KD) en de communicatieve leergang Kontakte (KO). Om deze veel gebruikte leergangen didactisch te kunnen plaatsen, gaan we eerst in op de ontwikkeling van het vreemde-talenonderwijs in Nederland gedurende de laatste drie decennia, waarbij we ons beperken tot de onderbouw van het voortgezet onderwijs (paragraaf 2). Deze beschouwing is beknopt gehouden; voor uitvoeriger informatie zie onder meer Koster en Matter (1983) en Van Els, Bongaerts, Extra, Van Os en Jansen-Van Dielen (1984). Vervolgens bespreken we de relevantie van het onderzoek voor de basisvorming en formuleren we enkele hypothesen aangaande de te verwachten verschillen tussen de twee leergangen (paragraaf 3). Daarna gaan we in op de methode van onderzoek (paragraaf 4) en bespreken we de bevindingen (paragraaf 5). Het artikel besluit met enkele conclusies en een discussie waarin we de bevindingen confronteren met onze verwachtingen (paragraaf 6).

* Het onderzoek is uitgevoerd in opdracht van het Instituut voor Onderzoek van het Onderwijs (SVO-project 6125).

** Met dank aan M. Zwarts en M. Ouborg voor hun commentaar op een eerdere versie van dit artikel.

2 Ontwikkelingen in het vreemde-talenonderwijs

Grammatica-vertaalmethode

Vóór de invoering van de Wet op het Voorgezet Onderwijs (de Mammoetwet) werd de grammatica-vertaalmethode vrijwel overal in het voortgezet onderwijs toegepast. Kenmerkend daarvoor is de ordening van de leerstof volgens grammaticale progressie. Categorie voor categorie wordt behandeld: de vervoeging van het werkwoord, eerst in de tegenwoordige tijd, daarna in andere tijden, en bij Frans en Duits ook in verschillende modi, enzovoorts. De oefeningen zijn gericht op het aanleren van de grammaticale structuren die 'aan de beurt' zijn en op integratie ervan met het reeds geleerde. Daarbij gaat het hoofdzakelijk om vertaalopdrachten, meestal van het Nederlands naar de vreemde taal. Verder neemt het leren van woorden een belangrijke plaats in. Van de vier taalvaardigheden krijgt alleen lezen enige aandacht, de andere drie - luisteren, spreken en schrijven - komen amper aan bod.

De grammatica-vertaalmethode is eeuwenlang toegepast bij het onderwijs in de klassieke talen. Maar eigenlijk gold al in de vorige eeuw dat men deze talen slechts hoefde te kunnen lezen, dus was onderwijs in drie van de vier vaardigheden niet opportuun. Bij de moderne vreemde talen is er uiteraard wel behoefte aan verwerving van andere vaardigheden dan alleen lezen. Naast kritiek op de gebrekkige aansluiting van het vreemde-talenonderwijs bij de maatschappelijke behoeften was er - vóór invoering van de Mammoetwet - kritiek op de didactische aanpak. Het frontaal-klassikale grammatica-vertaalonderwijs werkte nog wel bij het betrekkelijk kleine deel dat in de jaren zestig vreemde talen leerde. Voor vele, doorgaans wat minder begaafde leerlingen die met de invoering van de Mammoetwet één of meer vreemde talen moesten leren, was deze aanpak ten enenmale ongeschikt.

Audiolinguale methode

De veranderingen die samengingen met de invoering van de Mammoetwet lagen vooral op het vlak van grammatica, taalvaardigheid en nieuwe media. Natuurlijk bestreed niemand serieus dat taalvaardigheid ook een zekere grammaticale vaardigheid veronderstelde, maar wat

van de grammatica geleerd moest worden, wanneer en hoe, daarover liepen de meningen uiteen. De tendens dienaangaande in het begin van de jaren zeventig is als volgt samen te vatten: minder, later en niet (zo) expliciet. Grammatica moest meer 'gedoseerd' aan de orde komen: minder in de onderbouw en meer op momenten dat structuren uit het oogpunt van verwerving van taalvaardigheid nodig zouden zijn. Sommigen vonden dat grammaticale vormen en regels minder, of zelfs helemaal niet, expliciet geleerd moesten worden, maar impliciet verworven, min of meer analoog aan de manier waarop kinderen zich de grammaticale structuur van de moedertaal eigen maken.

Over het doel van vreemde-taalleren ontstond een vrij grote mate van consensus: de beheersing van de vier taalvaardigheden. De examenprogramma's voor de 'Mammoet'-schooltypen vermeldde dan ook dat in alle vier proeven van bekwaamheid moesten worden afgelegd. Verder won de opvatting veld dat de mondelinge vaardigheden van meet af aan een belangrijke plaats in de vreemde-taallessen moesten krijgen. Het talenpracticum, of alleen de bandrecorder, zouden daartoe effectieve mogelijkheden bieden, was de verwachting. Zo werd de audiolinguale methode geïntroduceerd. Deze methode gaat uit van een structuralistische kijk op taal (grammatica blijft dus een belangrijke rol spelen bij taalverwerving) en een op behavioristische theorieën gebaseerde methode van leren. In leerboeken volgens de audiolinguale methode is een luistertekst het uitgangspunt van nieuwe leerstof. Daarin komen nieuwe woorden aan de orde en nieuwe structuren. In de meest pure vorm worden de regels die daaraan ten grondslag liggen niet geëxpliciteerd, ze worden ingeoeffend door middel van drills. De verwachting is dat daarvan een zekere transfer uitgaat naar analoge zinnen, dat leerlingen zo stap voor stap spreekvaardigheid opbouwen en dat zij daarbij van lieverlede in staat zijn grammaticaal welgevormde zinnen te produceren, zonder veel expliciete kennis van de grammatica.

Over het algemeen liep een en ander uit op een teleurstelling. De drills werkten demotiverend, de transfer was onvoldoende en het impliciete grammatica-onderwijs voldeed bij velen niet. Er rees twijfel of het wel zo verstandig was grammaticaregels niet te expliciteren. Was het

eigenlijk niet zo dat regels de weg bij het leren van een taal bekorten? Het verkrijgen van empirische evidentie omtrent deze veronderstelling was niet eenvoudig. In de Verenigde Staten en Zweden werd onderzoek gedaan naar het effect van expliciet en impliciet grammatica-onderwijs (Smith, 1970; Björneberg, 1974; Von Elek & Oskarsson, 1975). Deze onderzoeken werden uitgevoerd in een normale onderwijssetting en men moest ervaren dat het door de veelheid van variabelen moeilijk was om effecten te kunnen toeschrijven aan de wijze van grammatica-leren. Toch kon voorzichtig worden geconcludeerd dat expliciet onderwijs, zeker bij oudere leerlingen en bij leerlingen met goede leercapaciteiten, wat betere resultaten opleverde dan impliciet onderwijs.

Grammatica plus

Los van de wending die zich op het wetenschappelijke vlak begon te voltrekken, hadden de practici hun conclusie getrokken: men wenste het oude houvast van de grammatica terug. Bij de audiolinguale leergangen werden al spoedig grammatica-overzichten en schriftelijke grammatica-oefeningen gemaakt. Daarnaast verschenen er nieuwe leergangen waarin de sequentiëring van de leerstof op basis van de grammatica weer in ere hersteld was. Deze vonden veel aftrek. Eén van de meest succesvolle was Kennzeichen D. Deze leergang was echter niet zonder meer een replicatie van leergangen uit de jaren zestig. Een verworvenheid van de audiolinguale methode als aandacht voor luistervaardigheid bleef gehandhaafd. In de opvolger van Kennzeichen D, Kennzeichen D 2. Programm, is de aanpak enigszins in 'communicatieve' richting bijgebogen: oefening met de vaardigheden kreeg wat meer ruimte, maar de grammaticale leerstof bleef bepalend voor de ordening van deze leergang.

Communicatieve benadering

Op de golf 'terug naar grammatica en vertaling' volgde de 'communicatieve wending'. Uitgaande van de gedachte dat taalleren vooral moet zijn het leren gebruiken van taal in situaties zoals deze in de werkelijkheid voorkomen, werden leergangen ontwikkeld waarin oefening met 'de vaardigheden' van meet af aan een grote rol speelt, terwijl grammatica minder volgens de traditionele systematiek wordt aange-

boden en er ook minder apart met grammatica geoefend wordt. De plaats van vertaal oefeningen is deels ingenomen door spreek- en schrijfopdrachten. De, uit het oogpunt van verspreiding, meest succesvolle representant van de communicatieve wending is de leergang Kontakte.

3 Basisvorming en lesmateriaal

Eén van de oogmerken van de basisvorming is verbetering van de kwaliteit van het onderwijs. Leermiddelen spelen in dat vernieuwingsproces een cruciale rol. Voor de onderwijskwaliteit zijn leerresultaten de belangrijkste indicator. Als de verwachting omtrent deze verbetering klopt, dan zou een leergang die meer overeenkomt met de doelen van de basisvorming tot betere resultaten moeten leiden dan een leergang die daar verder van afstaat. In de basisvorming wordt het vreemde-talen-onderwijs sterker gericht op dat wat je met de taal moet kunnen doen (dus op communicatie) dan tot heden in de onderbouw vaak het geval is. Vaardigheidsgericht onderwijs is hier het trefwoord. Andere vernieuwende kenmerken zijn, afgaande op de kerndoelen (Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1993):

- gebruik van authentiek tekstmateriaal;
- oefentaken die zijn geënt op levensechte communicatieve situaties;
- oriëntatie op wat verondersteld wordt leerlingen aan te spreken;
- het trainen van strategieën die communicatieve competentie vergroten;
- leerlingen bewust maken van het nut van het leren van moderne vreemde talen.

Kortom, het gaat erom het onderwijs interessanter en relevanter (meer praktisch gericht) te maken.

Wat in de kerndoelen van de basisvorming is verrat, is in Kontakte (KO) al min of meer in de praktijk gebracht. De leergang Kennzeichen D (KD), die volgens de auteurs de overgang van de grammatica-vertaalmethode naar de communicatieve aanpak markeert, staat daar veel verder van af. In Melse, Teunisse, Ouborg en Kuhlemeier (1992) zijn de overeenkomsten en verschillen tussen KD en KO vrij uitvoerig beschreven. We volstaan in dit verband met een

Tabel 1

Overeenkomsten en verschillen tussen Kenzeichen D en Kontakte

	Kenzeichen D 2. Programm	Kontakte
algemene typering	markeert overgang van grammaticaal naar communicatief onderwijs	communicatief
leerinhoud	nadruk op verwerving van woordkennis en grammaticakennis	nadruk op verwerving van communicatieve vaardigheden
leerstofopbouw	deels lineair (grammaticale progressie), deels concentrisch	concentrisch
didactische aanpak	overwegend deductief	inductief; spelelementen

schematische samenvatting en een korte beschrijving in Tabel 1.

Zoals in het voorgaande reeds is vermeld, biedt KD veel meer grammaticale leerstof dan KO, terwijl de vorm waarin dat gebeurt in KD traditioneler is; in KO is het grammaticaanbod geen belangrijk ordeningsprincipe meer. Ten tweede bevat KO communicatieve schrijftaken en KD niet. KD bevat wel allerlei schriftelijke oefeningen, maar daarbij hoeven de leerlingen niet zelf te formuleren. Ten derde zou men KO meer leerlinggericht kunnen noemen dan KD. Uiterlijke vormgeving, materiaalkeuze, presentatie van de leerstof en de oefenvormen zijn meer gericht op wat verondersteld wordt leerlingen van deze tijd aan te spreken. Aspecten die daarbij een rol spelen, zijn authenticiteit van de lees- en luisterteksten, attractieve illustraties, spelvormen, grappige elementen, communicatieve oefentaken e.d. Er zijn echter ook overeenkomsten, bijvoorbeeld wat betreft de vaardigheden die aan bod komen, de onderwerpen en de woordenschat.

Over de effectiviteit van de grammaticale en de communicatieve benadering van het vak Duits zijn voor zover bekend geen onderzoeksgegevens beschikbaar. De veel gebruikte leergangen KD en KO, waarvan inmiddels herziene versies voor de basisvorming het licht zagen, zijn tot op zekere hoogte exemplarisch voor deze twee visies op het vreemde-talenonderwijs. Met het oog op de basisvorming is het dan ook van belang om na te gaan wat de leereffecten ervan zijn na één jaar onderwijs. Op grond van de analyse van de inhoud van beide leergangen zijn vóór de uitvoering van

het onderzoek enkele hypothesen opgesteld. Deze hebben uitsluitend betrekking op de te verwachten verschillen en overeenkomsten in leeruitkomsten na één jaar onderwijs in het Duits.

- 1 Allereerst verwachtten we bij KD hogere grammaticaprestaties. Aan dit vakonderdeel wordt in KD immers meer aandacht besteed dan in KO.
- 2 Ten tweede verwachtten wij dat KO-leerlingen hun leergang hoger waarderen dan KD-leerlingen. In KO wordt immers meer gebruik gemaakt van authentieke lees- en luisterteksten, attractieve illustraties, spelvormen, grappige elementen, communicatieve oefentaken e.d.
- 3 Ten derde verwachtten wij voor de onderdelen luisteren, lezen, spelling, woordbegrip en woordkennis geen substantiële verschillen in leeruitkomsten. Daartoe leken ons de leerstofinhoudelijke en vakdidactische verschillen tussen beide leergangen niet groot genoeg. Ook ten aanzien van de beleving van het vak Duits verwachtten wij geen essentiële verschillen tussen de beide leergangen. De mate waarin leerlingen een vak als plezierig, moeilijk of nuttig ervaren, is waarschijnlijk sterker afhankelijk van de docent die voor de klas staat dan van de gehanteerde leergang.
- 4 Ten aanzien van de schrijfpredaties stonden wij in dubio. Enerzijds zou de grammaticale kwaliteit van de schrijfproducten van de KD-leerlingen hoger kunnen zijn. In KD krijgt grammatica immers meer aandacht. Anderzijds zouden de KO-leerlingen een voorsprong kunnen hebben waar het de in-

houdelijke en structurele kwaliteit (vgl. par. 4.3) van de schrijfproducten betreft. Anders dan KD-leerlingen hebben zij immers ervaring met produktieve schrijftaken.

4 Methode van onderzoek

4.1 Proefpersonen en dataverzameling

Zoals hiervoor reeds is vermeld zijn voor het onderzoek twee leergangen gekozen die in de onderbouw van het voortgezet onderwijs zeer frequent gebruikt worden: Kennzeichen D en Kontakte (vgl. Kuhlemeier, 1989). In totaal hebben 53 klassen (35 docenten) van 28 categoriale Mavo-scholen aan het onderzoek deelgenomen. Van de 53 klassen werkten er 27 met KD en 26 met KO. Het aantal leerlingen varieert afhankelijk van het instrument van 1134 tot 1225. De dataverzameling vond plaats aan het begin en het einde van het schooljaar 1990-1991. Aan de hand van strikte aanwijzingen is de afname door de docent zelf verzorgd.

4.2 De vergelijking

In het onderhavige onderzoek is niet volstaan met één globale maat voor de effectiviteit van beide leergangen. Immers, als de ene leergang effectiever is dan de andere, hoeft dit niet op alle vakonderdelen tot uiting te komen. Er zijn negen indicatoren voor de effectiviteit van de beide leergangen na één jaar onderwijs verkregen. Met behulp van toetsen zijn de prestaties op zeven vakonderdelen in kaart gebracht: lezen, luisteren, woordbegrip (D-N), woordkennis (N-D), grammatica, spelling en schrijven. Via vragenlijsten is daarnaast aandacht besteed aan twee aspecten op het affectieve vlak: de beleving van het vak Duits en de waardering van het lesmateriaal.

In leergangvergelijkend onderzoek mogen geconstateerde verschillen in prestaties of attitudes niet zonder meer aan de leergang worden toegeschreven. Andere kenmerken dan de gehanteerde leergang kunnen de leeruitkomsten immers mede beïnvloeden. Wat met een bepaalde leergang in één jaar tijd haalbaar is, hangt onder meer af van de voorkennis van de leerlingen waarmee de docenten aan het begin van het schooljaar te maken krijgen (vgl. Jacobs-Hessing, 1989). Ook de intelligentie van de leerlingen doet er vaak toe (Fraser, Wal-

berg, Welch & Hattie, 1987), al lijkt dat bij de moderne vreemde talen minder het geval te zijn (Boogaards, 1982). Voorts spelen de attitudes aan het begin van het schooljaar een rol (Boogaards, 1982; Kuhlemeier, Van den Bergh & Teunisse, 1990). Als de cognitieve en affectieve bagage van de KD- en KO-klassen op voorhand zou verschillen, is een eerlijke vergelijking op basis van de leeruitkomsten na één jaar onderwijs niet zonder meer mogelijk. We hebben daarom het effect van de leergang vastgesteld na uitschakeling van de invloed van zoveel mogelijk andere effecten. Vandaar dat wij aan het begin van het schooljaar de vaardigheid in het lezen van Duitstalige teksten en het begrijpen van Duitse woorden hebben vastgesteld. Bovendien is van elke leerling de intelligentie, de doubleerstatus, de etniciteit en de beleving van het vak Duits in kaart gebracht. Deze variabelen vormen samen de begin- en leerlingkenmerken.

Ook school- en docentkenmerken stellen grenzen aan hetgeen met een bepaalde leergang in één jaar tijd haalbaar is (Good & Brophy, 1986). Zo blijkt uit onderzoek naar effectieve instructie dat de toegewezen leertijd een belangrijke voorspeller van leerprestaties is (o.a. Lugthart, Roeders, Bosker & Bos, 1989; Scheerens, 1989; Creemers, 1992). We mogen aannemen dat met vier lessen Duits per week een hoger eindniveau haalbaar is dan met drie uur. Docenten die over meer onderwijservaring beschikken, behalen veelal hogere leerresultaten (Lugthart e.a., 1987), wellicht omdat zij geleerd hebben om efficiënter met hun leergang om te gaan (Reints, 1989; Edelenbos, 1990). Ook behalen leerlingen bij hoger opgeleide docenten hogere prestaties (Fraser e.a., 1987), misschien omdat hoger bevoegden over meer vakkennis beschikken. Zou nu de ene leergang gebruikt worden door meer ervaren en hoger gekwalificeerde docenten, dan kan dit een eerlijke vergelijking in de weg staan. Vergelijking van de effectiviteit van leergangen moet derhalve plaatsvinden nadat rekening gehouden is met dergelijke verschillen in uitgangspositie en randvoorwaarden. Om deze reden zijn in ons onderzoek - naast de begin-, leerling- en kenmerken - de volgende school- en docentkenmerken meegenomen: het aantal lessen Duits per week (drie of vier), de schoolgrootte (het aantal leerlingen), de behandelde hoofd-

stukken van de leergang, de bevoegdheid van de docenten, de onderwijservaring, de didactische oriëntatie en de kwaliteit van de docenten in de ogen van de leerlingen.

Deze verklarende variabelen beschouwen we enerzijds als covariaten, om een eerlijker vergelijking tussen de beide leergangen mogelijk te maken. Anderzijds kunnen we daarmee nagaan in hoeverre de effectiviteit van een leergang afhankelijk is van bepaalde kenmerken van de leerlingen, klassen, docenten of scholen. Hier gaat het om de vraag naar de differentieële effectiviteit van een leergang voor verschillende groepen leerlingen, docenten of scholen. Daarvan is bijvoorbeeld sprake wanneer intelligente leerlingen bij de ene leergang naar verhouding meer opsteken dan bij de andere (een aptitude-treatment-interactie van intelligentie met leergang), of wanneer de leeruitkomsten van de onervaren docenten bij de ene leergang relatief hoger zijn dan bij de andere.

4.3 Instrumenten

Aan het einde van het eerste leerjaar Duits is voor elk van de vakonderdelen lezen, luisteren, woordbegrip (D-N), woordkennis (N-D), grammatica, spelling en schrijven een toets afgenomen. De beleving van het vak Duits en de waardering van het lesmateriaal zijn via vragen van het Likerttype in kaart gebracht. Met uitzondering van de spellingtoets, waarvan de meetnauwkeurigheid enigszins te wensen overlaat, is de betrouwbaarheid van de instrumenten redelijk tot goed te noemen. Voor precieze gegevens over de beoordeling, betrouwbaarheid en validiteit van de instrumenten wordt verwezen naar Melse e.a. (1992). Hieronder volgt een beknopte beschrijving van de negen effectmaten. Daarna beschrijven we de begin-, leerling-, klas-, docent- en schoolkenmerken die we als verklarende variabelen beschouwen.

De effectmaten

De *leestoets* bevat 22 opgaven, waarvan de eerste tien niet alleen aan het einde maar ook aan het begin van het schooljaar zijn afgenomen. Er zijn bij voorkeur authentieke teksten gekozen. Tevens is een zekere spreiding gerealiseerd wat betreft de functie (b.v. verstrooiing, zakelijke informatie), de bronnen (b.v. jeugdbladen,

kranten, brochures, folders), de soort (bericht, mededeling, advertentie e.d.) en de inhoud (o.a. onderwerpen over school, personen, hobby's, 'Landeskunde', toerisme) van de teksten. De vraagstelling is deels gericht op begrip van de hoofdzaak van de tekst (een soort van samenvatting) en deels op het zoeken van informatie.

De *luistertoets* bestaat uit 21 meerkeuzeopgaven. De toets is bestemd voor leerlingen met een geringe kennis van het Duits. Een volledig authentieke luistertekst zou voor de leerlingen te moeilijk zijn. Daarom is de luistertekst speciaal voor dit doel geschreven, waarbij naar een zo groot mogelijke levensechtheid gestreefd is. Wat betreft de inhoud is gekozen voor een situatie (vakantie in het Duitse taalgebied) die voor iedereen 'inleedbaar' is.

De toets *woordbegrip D-N* meet de vaardigheid in het afleiden van de betekenis van Duitse woorden uit de context en/of op grond van de woordvorm. Er zijn vijf teksten gekozen waarin 25 woorden onderstreept zijn. De taak van de leerling is de Nederlandse betekenis op te schrijven. In alle gevallen gaat het om een woord waarvan de betekenis uit de context is op te maken. Bij 12 van de woorden is de vorm en/of de betekenis geheel (b.v. 'Jugendherberge') of gedeeltelijk (b.v. 'Wettkämpfe', 'Schulzeugnis') verwant met het Nederlandse equivalent. De woordbegriptoets is zowel aan het begin als aan het einde van het schooljaar afgenomen.

De *woordkennistoets N-D* bevat 28 items. De woorden zijn ontleend aan (de eerste helft van) de beide leergangen. Bij de beoordeling van de toetsresultaten van de leerlingen is ook gelet op de spelling. Voor een woord dat goed vertaald en correct geschreven is, zijn twee punten gegeven; als het woord goed is maar de spelling incorrect, dan levert dat één punt op.

De *grammaticatoets* bevat 16 meerkeuzeopgaven, waarvan het merendeel betrekking heeft op de vervoeging van werkwoorden, een onderdeel waaraan beide leergangen aandacht besteden. In groepen van drie of vier zinnen is telkens een woord weggelaten. De leerling heeft tot taak aan te geven in welke van die zinnen een gegeven woord met een bepaalde grammaticale vorm past.

De *spelvaardigheid* van de leerlingen is gemeten met zestien driekeuze-opgaven. Elke

opgave bestaat uit een zin waarin woorden, die in beide leergangen voorkomen, zijn onderstreept. Eén van de onderstreepte woorden bevat een spelfout die leerlingen van het desbetreffende niveau regelmatig maken. De taak van de leerling is aan te geven welk woord incorrect is.

De *schrijfpdracht* plaatst de leerlingen in een (voor hen goed voorstelbare) communicatieve situatie. Het gaat om een contact met leerlingen van een Duitse school. Deze leerlingen komen op bezoek. In het kader daarvan schrijft elke leerling aan een Duitse leerling: iets over zichzelf, over thuis en over school. Een echte brief is het nog niet: aanhef en afsluiting worden niet gevraagd, en het begin is gegeven. Gebruik van hulpmiddelen zoals leerboeken en schriften is toegestaan. Voor de beoordeling golden enerzijds de criteria grammatica, spelling en woordgebruik, anderzijds inhoud en structuur. Bij de laatste twee criteria is niet alleen gelet op gebreken, maar ook op positieve aspecten (Melse e.a., 1992, p. 153 e.v.). Elk werkstuk is beoordeeld door dezelfde drie beoordelaars. Deze zijn vooraf getraind. Eén docent had tot taak (in één beoordelingsronde) de score te bepalen voor elk van de aspecten grammatica, spelling en woordgebruik, de beide anderen beoordeelden (ook in één ronde), onafhankelijk van elkaar, de inhoud en structuur van alle werkstukken. Hun scores zijn daarna gemiddeld.

De twee groepen criteria zijn door verschillende personen beoordeeld, omdat het voor beoordelaars vrijwel onmogelijk is meerdere criteria gelijktijdig te beoordelen en ze ook werkelijk los van elkaar te waarderen (vgl. Meuffels, 1986).

De *beleving van het vak Duits* is zowel aan het begin als het einde van het schooljaar gemeten met een aangepaste versie van de Belevingsschaal voor Engels (vgl. Teunisse, 1990; Kuhlemeier e.a., 1990). De 45 uitspraken van de schaal hebben betrekking op het plezier in Duits, de inzet voor het vak, de ervaren moeilijkheid van het vak en het nut ervan.

De *waardering van het lesmateriaal* (WL) is in kaart gebracht met een vragenlijst bestaande uit 13 uitspraken van het Likerttype. Er is onder meer gevraagd naar de waardering, de duidelijkheid en de leerzaamheid van de leergang.

Begin-, leerling-, klas- en schoolkenmerken

Aan het begin van het schooljaar zijn vier indicatoren voor het beginniveau van de klassen verkregen. Naast de beleving van het vak Duits en de beginprestaties voor lezen en woordbegrip is ook de intelligentie van de leerlingen gemeten. In dit onderzoek is gebruik gemaakt van de derde subtest van de PSB, voluit: Prüfungssystem für Schul- und Bildungsberatung (Horn, 1969).

Van de leerlingen beschikken we over twee persoonlijke achtergrondkenmerken: dubleren en etniciteit. Op basis van deze leerlingkenmerken zijn twee maten voor de samenstelling van de klas geconstrueerd: de proportie dubblers en de proportie allochtonen.

Een maat voor de zogeheten institutionele leertijd is verkregen door de docenten te vragen naar het aantal lessen Duits per week (drie of vier lessen). Ook beschikken we over de schoolgrootte, het totaal aantal leerlingen in het schooljaar 1990-1991. Voor de wijze waarop de variabelen geconstrueerd zijn en enkele beschrijvende statistische gegevens wordt verwezen naar Bijlage 1.

Docent- en implementatiekenmerken

Een grove maat voor de implementatie van de leergang is ontleend aan de logboeken die de docenten gedurende het schooljaar moesten bijhouden. Daarbij is onder meer gevraagd naar het aantal hoofdstukken dat zij dat schooljaar behandelden. Op grond hiervan is de variabele 'proportie behandelde leerstof' geconstrueerd.

Er zijn vier docentkenmerken in het onderzoek betrokken: de ondervijverservaring, de ondervijversbevoegdheid, de kwaliteit van de docent en de didactische oriëntatie. Evenals de ondervijverservaring en de ondervijversbevoegdheid zijn de variabelen 'kwaliteit van de docent' en 'didactische oriëntatie' opgenomen vanwege de veronderstelde positieve relatie met leerresultaten. De kwaliteit van de docent is gemeten via een leerlingenvragenlijst. De leerlingen is onder meer gevraagd aan te geven hoe 'aardig' en vakbekwaam zij hun docent vinden. Met betrekking tot de didactische oriëntatie is de docenten gevraagd welke didactische benadering hen het meeste aanspreekt: de meer taalkundige (nadruk op verwerving van grammaticale structuren, woordkennis en

een correcte uitspraak) of de meer communicatieve (zo spoedig mogelijk beginnen met luisteren en spreken in levensechte situaties en met het lezen en schrijven van eenvoudige tekstjes). Over de relatie tussen de didactische oriëntatie en leerresultaten zijn voor zover ons bekend geen onderzoeksgegevens voorhanden. Plausibel lijkt echter de veronderstelling dat wanneer de opvattingen en de intenties van de docent overeenstemmen met die van de leergangauteurs er eerder sprake zal zijn van 'gebruik-zoals-bedoeld' (vgl. Gravemeijer, 1989) en van betere leerresultaten. Voor enkele technische en statistische gegevens zij verwezen naar Bijlage 1.

4.4 Statistische analyse

Overwegingen vooraf

Verschillen tussen leergangen in effectiviteit zijn tot op heden vrijwel uitsluitend geanalyseerd met behulp van technieken van unilevelanalyse, zoals ANOVA en ANCOVA. Doorgaans wordt daarbij uitgegaan van de aanname dat de data verzameld zijn als een enkelvoudige random steekproef uit de populatie van leerlingen. In ons onderzoek zijn echter scholen/klassen geselecteerd. Omdat leerlingen in één klas ten gevolge van selectie- en onderwijsfactoren meer op elkaar lijken dan leerlingen van verschillende klassen is de aanname van onafhankelijke waarnemingen niet erg realistisch. Voor de effecten van klas-, docent- of schoolvariabelen geeft unilevelanalyse dan standaardfouten die te optimistisch zijn (vgl. Raudenbush & Bryk, 1988). Verder hebben we te maken met variabelen op verschillende niveaus. Voor de afhankelijke variabelen zijn er net zoveel (deels afhankelijke) waarnemingen als er leerlingen zijn. Voor klas-, docent- of schoolvariabelen (leergang, ervaring, bevoegdheid, schoolgrootte e.d.) zijn er veel minder waarnemingen, namelijk net zoveel als er klassen, docenten of scholen in het onderzoek vertegenwoordigd zijn. De geschatte standaardfouten op verschillende niveaus moeten dus op een verschillend aantal waarnemingen gebaseerd zijn. In de door ons gehanteerde methode van analyse - multilevelanalyse - wordt rekening gehouden met zowel het 'clustereffect' als met het verschillend aantal waarnemingen op leerling- en klasniveau. Derhalve

worden correctere schattingen van de standaardfouten verkregen (Goldstein, 1987).

Geanalyseerde modellen

Voor elk van de negen effectmaten wordt een afzonderlijke univariate multilevelanalyse uitgevoerd. Overeenkomstig de hiërarchische structuur van onze data zouden we in de analyse ten minste drie niveaus moeten onderscheiden: leerlingen, klassen en scholen. De beperkte omvang van onze responsgroep laat het niet toe om een betrouwbaar onderscheid te maken tussen klas- en schoolniveau. We beperken ons daarom tot twee niveaus: leerlingen (genest binnen klassen) en klassen. Alle continue variabelen zijn gestandaardiseerd (met een gemiddelde van nul en een variantie van één).

In het zogeheten *onconditionele model (model 0)* worden van elke effectmaat alleen het gemiddelde en de varianties op leerling- en klasniveau geschat. De uitkomst van het onconditionele model is van belang, omdat de geobserveerde tussen-klassenvariantie de bovengrens vormt van hetgeen we op klasniveau met alle begin-, leerling-, klas-, school- en docentkenmerken en de leergang gezamenlijk kunnen verklaren. Door de tussen-klassenvariantie te delen door de totale variantie verkrijgen we inzicht in de relatieve grootte van de geobserveerde verschillen tussen klassen.

In een volgende analyse (*model 1*) wordt het 'bruto-verschil' tussen beide leergangen geschat. Dit wil zeggen: het verschil op de effectmaten vóór uitschakeling van de invloed van de andere verklarende variabelen. Daartoe voegen we aan het onconditionele model twee regressiegewichten toe: de één representeert het gemiddelde voor KD en de ander het gemiddelde voor KO.

In de hierna beschreven modellen 2 t/m 4 schatten we de invloed van de in paragraaf 4.3 beschreven verklarende variabelen. Voor elke verklarende variabele zijn er twee regressiegewichten²: één voor KD en één voor KO.

In het tweede model (*model 2*) nemen we de begin-, leerling-, klas- en schoolkenmerken op; de docent- en implementatiekenmerken blijven nog buiten beschouwing.

In het derde model (*model 3*) breiden we model 2 uit met de docent- en implementatiekenmerken; met uitzondering van de leergang

zijn nu alle verklarende variabelen in de analyse opgenomen.

In het vierde model (*model 4*) voegen we de leergang toe. Het verschil tussen KD en KO in gemiddeld niveau wordt hiermee niet alleen gecorrigeerd voor verschillen tussen beide groepen in cognitieve en affectieve uitgangssituatie aan het begin van het schooljaar, maar ook voor verschillen in de samenstelling van de klassen naar sekse, etniciteit en schoolgrootte en voor verschillen tussen de groepen docenten qua bevoegdheid, onderwijservaring en didactische oriëntatie. Het verschil tussen de twee regressiegewichten die de gemiddelden van beide leergangen representeren, mogen we nu het 'netto-verschil' noemen. Dit wil zeggen: het verschil op de effectmaat na uitschakeling van de gezamenlijke invloed van alle begin-, leerling-, klas-, school- en docentkenmerken.

Ten slotte zijn, volgens een hier niet nader beschreven stapsgewijze procedure (zie Melse e.a., 1992), de modellen 2 tot en met 4 vereenvoudigd door niet-significante ($p < .05$) regressiegewichten uit de analyse te verwijderen.

De regressiegewichten laten zien wat de invloed is op de effectmaat van elke verklarende variabele afzonderlijk (rekening houdend met alle overige predictoren in het model). Ze geven geen antwoord op de vraag in hoeverre de niveauverschillen tussen klassen aan de leergang dan wel aan andere kenmerken zijn toe te schrijven. Deze vraag beantwoorden we aan de hand van het percentage verklaarde variantie. Een eenduidige maat voor het interpreteren van de grootte van effecten is het percentage³ van de tussen-klassenvariantie dat verklaard wordt: R^2_{klas} . In de evaluatie van de verschillende modellen staat de toename van R^2_{klas} centraal⁴. Als de tussen-klassenvariantie klein is in verhouding tot de totale variantie suggereert R^2_{klas} een groot effect. Vandaar dat wij ook het percentage van de totale variantie rapporteren: R^2_{totaal} .

De grootte van het gezamenlijke effect van de begin-, leerling-, klas- en schoolkenmerken evalueren we aan de hand van de toename van R^2_{klas} van model 2 ten opzichte van het onconditionele model (model 0). Omdat dit laatste model geen verklarende variabelen bevat, is het percentage verklaarde variantie uiteraard nul. Het percentage onverklaarde variantie uit model 2 vormt de bovengrens van hetgeen we - gegeven ons model - met alle docent- en leer-

gangkenmerken kunnen verklaren (vgl. Willms & Raudenbush, 1989; Bosker, 1991; Bryk & Raudenbush, 1992). De additionele invloed van alle docent- en implementatiekenmerken gezamenlijk evalueren we aan de hand van de toename van de R^2_{klas} van model 2 naar model 3. We krijgen dan een indruk van de bijdrage van de docent onder constanthouding van de uitgangssituatie en de randvoorwaarden waarmee hij of zij geconfronteerd wordt. De onverklaarde variantie uit model 3 vormt de bovengrens van hetgeen in principe door de leergang (en andere kenmerken die we niet gemodelleerd hebben) verklaard kan worden. Tegen dit laatste percentage evalueren we ten slotte het effect van de leergang (de toename van R^2_{klas} van model 3 naar model 4).

5 Onderzoekresultaten

In deze paragraaf gaan we eerst in op de 'bruto-verschillen' (model 1) en de 'netto-verschillen' (model 4) tussen KD en KO in het niveau dat door de leerlingen na één jaar onderwijs in het Duits gerealiseerd wordt (paragraaf 5.1). Daarna bespreken we de invloed van de verklarende variabelen op de leeruitkomsten en gaan we na in hoeverre de effectiviteit van de beide leergangen verschillend is voor verschillende groepen leerlingen, klassen, scholen en docenten (paragraaf 5.2). Tot slot bespreken we in hoeverre de verschillen tussen klassen in gemiddeld niveau zijn toe te schrijven aan de leergang dan wel aan de andere verklarende variabelen (paragraaf 5.3).

5.1 Bruto- en nettoverschillen tussen KD en KO

Tabel 2 geeft inzicht in de bruto- en nettoverschillen tussen beide leergangen. Dit wil zeggen: de verschillen in gemiddeld niveau aan het einde van het schooljaar vóórdat en nadat rekening gehouden is met verschillen tussen de KD- en KO-groep in de cognitieve en affectieve positie aan het begin van het schooljaar en met verschillen in de samenstelling van de leerling-, klas- en docentenpopulatie⁵.

Uit Tabel 2 blijkt dat de KO-leerlingen vóór correctie hogere scores behalen op de vakonderdelen schrijven (.94), spelling (.18), de beleving van het vak Duits (.23) en de waardering

Tabel 2

Gemiddeld prestatieverschil tussen KD en KO vóór en na correctie voor begin-, leerling-, klas-, docent- en schoolkenmerken (LE: lezen; WB: woordbegrip; LU: luisteren; SV: schrijven; WK: woordkennis; GR: grammatica; SP: spelling; BE: vakbeleving; WL: waardering lesmateriaal)

	LE	WB	LU	SV	WK	GR	SP	BE	WL
Vóór correctie: KO minus KD	.04	.16	.18	.94 ¹	-.33 ²	-.14	.18 ²	.23 ²	.73 ¹
Na correctie: KO minus KD	-.02	.11	.08	.58 ¹	-1.11 ¹	-1.63 ¹	-1.01 ¹	-.09	.67 ¹

¹ $p < .01$; ² $p < .05$.

van het lesmateriaal (.73). Voor woordkennis zijn de prestaties evenwel lager (.33). Wat betreft lezen, woordbegrip, luisteren en grammatica is er geen verschil tussen beide leergangen aantoonbaar.

Na correctie presteren de KO-leerlingen hoger op het vakonderdeel schrijven (.58). Ook blijken zij hun lesmateriaal hoger te waarderen (.67). Daar staan echter lagere prestaties voor woordkennis (1.11), grammatica (1.63) en spelling (1.01) tegenover. Deze effectiviteitsverschillen tussen de twee leergangen zijn zonder meer groot te noemen (vgl. Cohen, 1977). Geen leergangverschillen zijn aantoonbaar bij de onderdelen lezen, woordbegrip, luisteren en vakbeleving.

Vergelijking van de gemiddelden vóór en na correctie laat in vier gevallen relatief grote verschillen zien. Bij woordkennis, grammatica en spelling is het verschil tussen KD en KO na correctie groter dan ervoor. Bij vakbeleving verdwijnt het significante brutoverschil na correctie. Aan het einde van de volgende paragraaf gaan we hier nader op in.

5.2 De verklarende variabelen

In hoeverre vallen de resultaten op de eindmeting te voorspellen met de begin-, leerling-, klas-, school- en docentkenmerken? En in hoeverre zijn de leergangen differentieel effectief voor verschillende groepen leerlingen, klassen, scholen en docenten? In de rapportage van de bevindingen worden regressiegewichten tussen de -.20 en .20 niet besproken. Enerzijds omdat deze gewichten een kleine invloed suggereren. Anderzijds omdat de gewichten voor de klas-, docent- en schoolkenmerken (en sommige leerlingkenmerken) op weinig waarnemingen gebaseerd zijn en dus weinig robuust

zijn. De tussen haakjes weergegeven getallen betreffen de regressiegewichten zoals geschat in model 4. Voor een overzicht van alle significante regressiegewichten wordt verwezen naar Bijlage 2.

Beginkenmerken

Aan het begin van het eerste leerjaar Duits blijken de Mavo-klassen reeds over enige kennis op het terrein van lezen en woordbegrip te beschikken. Althans, de prestaties liggen hoger dan men op grond van de raadkans zou verwachten. Bovendien blijkt deze beginkennis reeds significant te variëren van klas tot klas (ook nadat rekening gehouden is met zittenblijven). Dit is opmerkelijk, aangezien de klassen, afgezien van zittenblijvers, op dat moment nog geen expliciet onderwijs in het Duits hebben gehad.

Van de vier beginkenmerken is het *begrip van Duitse woorden*, zoals gemeten aan het begin van het schooljaar, veruit de beste voorspeller van het bereikte onderwijsniveau na één jaar onderwijs in het Duits (gecorrigeerd voor de invloed van de overige verklarende variabelen). Leerlingen met hoge prestaties voor woordbegrip op de beginmeting behalen hogere prestaties voor leesvaardigheid (.38), woordbegrip (.52), luisteren (.45), woordkennis (.43), grammatica (.31) en spelling (.25). De *leesprestaties*, de *intelligentie* en de *beleving van het vak Duits* zijn voor de uiteindelijke prestaties van minder groot belang. Echter, de vakbeleving aan het begin van het schooljaar draagt wel bij tot een betere voorspelling van de vakbeleving aan het einde van het schooljaar en de waardering van het lesmateriaal. Veel leerlingen die Duits aan het begin van het schooljaar plezierig, nuttig, relevant e.d. vinden, doen dat ook nog aan het einde van het schooljaar (.44). Bo-

vendien zijn leerlingen met een gunstigere uitgangspositie op affectief gebied meer geneigd hun leergang aan het einde van de rit positief te waarderen (.20).

Leerlingachtergrondkenmerken

De scores van de *zittenblijvers*, de leerlingen die het eerste leerjaar Duits voor de tweede keer doen, zijn niet of nauwelijks onderscheidbaar van die van de niet-zittenblijvers (gegeven de overige variabelen in het model). Eén regressiegewicht is het vermelden waard. Alleen bij KO heeft het zittenblijven een additieve invloed op de prestaties voor woordkennis (.27); bij KD is een dergelijke invloed niet aantoonbaar.

Verschillen tussen *autochtone en allochtone leerlingen* zijn bij vier van de negen effectmaten geconstateerd. Het betreft woordbegrip, luisteren, woordkennis en vakbeleving. Zowel bij KD als KO behalen allochtone leerlingen lagere scores voor woordbegrip (.24) en luisteren (.45). Inspectie van de univariate samenhang tussen etniciteit en woordbegrip laat zien dat de achterstand van de allochtone leerlingen op dit onderdeel gedurende het schooljaar groter wordt (van -.17 naar -.35 standaarddeviatie). Dit effect geldt voor beide leergangen in ongeveer gelijke mate. Bij woordkennis is er evenwel sprake van een voorsprong van allochtone leerlingen (.27); bij beide leergangen kennen zij aan het einde van het schooljaar meer woorden N-D dan de autochtone leerlingen. Ten slotte blijken allochtone KO-leerlingen hun lesmateriaal hoger te waarderen dan hun autochtone klasgenoten (.34).

Klas- en schoolkenmerken

De *samenstelling van de klas*, zoals deze tot uiting komt in de proportie zittenblijvers en allochtonen, is niet of nauwelijks van belang voor de leeruitkomsten op cognitief en affectief gebied. Ook de invloed van de *grootte van de school* is verwaarloosbaar. Op grotere categoriale Mavo-scholen zijn de leeruitkomsten na één jaar onderwijs in het Duits niet hoger of lager dan op kleinere categoriale Mavo's.

Verwacht mag worden dat leerlingen die vier *lesuren Duits per week* krijgen hoger presteren dan leerlingen die slechts drie lessen Duits hebben. Vreemd genoeg is er bij vijf van de zeven cognitieve maten geen enkele relatie

met de leerresultaten aan het einde van het schooljaar aantoonbaar. De twee wel significante regressiegewichten zijn leergangspecifiek, en bovendien negatief! Bij KD scoort de vier-uursvariant lager op het vakonderdeel schrijven (.37), terwijl dit bij KO voor de luisterprestaties geldt (.31).

Docent- en implementatiekenmerken

De *onderwijservaring* van de docent blijkt bij vier van de zeven cognitieve maten een rol te spelen. Hiervan voldoet slechts één regressiegewicht aan ons criterium. Bij KO behalen de ervaren gebruikers hogere prestaties met hun leerlingen voor spelling dan hun minder ervaren KO-collega's (.23).

De *onderwijsbevoegdheid* van de docent speelt een rol bij de vakonderdelen schrijven, woordkennis, grammatica en leesvaardigheid. Zowel voor KD- als KO-docenten geldt dat een hogere bevoegdheid samengaat met hogere schrijffprestaties. Bij de gemiddelde eerstegrader behalen de Mavo-leerlingen hogere schrijffprestaties dan bij de gemiddelde derdegrader ($2 * .24 = .48$). De overige drie relaties zijn leergangspecifiek in de zin dat de bevoegdheid er bij KO-docenten niet toe lijkt te doen, maar bij de KD-docenten wel. In vergelijking met KD-tweedegraders realiseren KD-eerstegraders hogere scores voor woordkennis (.39) en voor grammatica (.48), maar lijken iets minder effectief op het terrein van de leesvaardigheid (.20). Een inhoudelijke interpretatie is moeilijk te geven. Toch handhaven we de regressiegewichten in het model omdat we de verschillen tussen beide leergangen willen corrigeren voor verschillen in de samenstelling van de groepen docenten.

De *kwaliteit van de docent*, zoals ervaren door de leerlingen, draagt bij tot een betere voorspelling van de leeruitkomsten op affectief gebied. Leerlingen van de als 'aardig' en 'vakbekwaam' ervaren docenten onderscheiden zich van andere leerlingen door een positievere beleving van het vak Duits (.40) en een hogere waardering van het lesmateriaal (.36 voor KD en .47 voor KO). Voor prestaties na één jaar onderwijs Duits is de ervaren kwaliteit van de docent van ondergeschikt belang.

De *didactische oriëntatie* van de docent blijkt bij drie van de negen effectmaten van belang (onder constanthouding van de overige

variabelen). Twee ervan zijn het vermelde waard. KD-docenten die meer affiniteit hebben met een communicatieve aanpak van het Duits realiseren lagere prestaties bij schrijven (.20) en grammatica (.20) dan hun KD-collega's die meer taalkundig gericht zijn.

Voor het *aantal hoofdstukken* dat een docent aan het einde van het schooljaar behandeld heeft, kan geen relatie met de cognitieve effectmaten aangetoond worden. Docenten die een relatief groot deel van het boek behandelen, behalen geen lagere of hogere leerresultaten dan docenten die tegen het einde van het schooljaar minder ver zijn gekomen. Ook voor de waardering van de leergang is de proportie behandelde leerstof van ondergeschikt belang.

Eerder in dit artikel constateerden wij dat het effectiviteitsverschil tussen KD en KO deels afhangt van de uitgevoerde correctie. Na correctie voor verschillen tussen beide leergangen in uitgangssituatie en randvoorwaarden was het verschil tussen KD en KO bij woordkennis, grammatica en spelling groter dan ervoor. Nadere analyse wijst uit dat dit verschijnsel niet zozeer kan worden toegeschreven aan een differentieel effect van de begin-, leerling- of klaskenmerken als wel aan de docentkenmerken bevoegdheid, ervaring en didactische oriëntatie. Het effect van deze docentkenmerken, die ongelijk over beide condities verdeeld zijn (zie Bijlage 1), verschilt van leergang tot leergang. Bij vakbeleving bleek het significante brutoverschil na correctie te verdwijnen. Nadere analyse leert dat dit vooral voor rekening komt van de vakbeleving aan het begin van het schooljaar.

5.3 Leergang en verschillen tussen klassen

In paragraaf 5.2 is de invloed van de leergang en de andere verklarende variabelen op de leeruitkomsten beschreven in termen van het gemiddeld niveau van leerlingen. Er wordt echter geen eenduidig antwoord gegeven op de vraag

naar het effect op de verschillen tussen *klassen* in gemiddeld cognitief of affectief niveau. Daarover wordt in deze paragraaf gerapporteerd.

Verschillen tussen klassen

Verschillen tussen klassen in gemiddeld prestatieniveau kunnen voor de leerprestaties van leerlingen van groot praktisch belang zijn (Purkey & Smith, 1982; 1983; Scheerens, 1989). Vooraf daarom eerst een belangrijke vraag. In hoeverre bestaan er verschillen tussen klassen in het gerealiseerde eindniveau na één jaar onderwijs in het Duits? De percentages tussenklassenvariantie, zoals geschat in het onconditionele model (model 0), zijn weergegeven in Tabel 3.

Uit Tabel 3 blijkt dat de 2-Mavoklassen systematisch van elkaar verschillen. Dit geldt zowel voor de zeven taalvaardigheidstoetsen als voor de twee affectieve effectmaten. Het cognitieve en affectieve niveau dat bereikt wordt aan het einde van het eerste leerjaar Duits verschilt van klas tot klas. In Tabel 3 is verder te zien dat de verschillen tussen klassen niet voor ieder instrument even groot zijn. Voor woordkennis en schrijven zijn deze bijvoorbeeld aanzienlijk groter dan voor spelling en lezen. Gezien het feit dat het gaat om categoriale Mavo's - een homogene onderzoeksgroep - is de hoogte soms opmerkelijk. Zeker in vergelijking met hetgeen uit ander taalvaardigheidsonderzoek bekend is (o.a. Blok & Eiting, 1988; Kuhlemeier & Van den Bergh, 1989).

Begin-, leerling-, klas- en schoolkenmerken (model 2)

Het percentage tussen-klassenvariantie dat verklaard wordt door verschillen in uitgangssituatie en randvoorwaarden (model 2) is weergegeven in de eerste rij van Tabel 4.

Bij alle negen effectmaten leveren de begin-, leerling-, klas- en schoolkenmerken een bijdrage (zie Tabel 4). Het niveau dat de klas na

Tabel 3
Percentage tussen-klassenvariantie voor de negen effectmaten, zoals geschat in het onconditionele model (LE: lezen; WB: woordbegrip; LU: luisteren; SV: schrijven; WK: woordkennis; GR: grammatica; SP: spelling; BE: vakbeleving; WL: waardering lesmateriaal)

LE	WB	LU	SV	WK	GR	SP	BE	WL
8	16	13	31	25	10	7	14	28

Tabel 4

Toename van het percentage verklaarde tussen-klassenvariantie R^2_{klas} ten gevolge van de begin-, leerling-, klas- en schoolkenmerken (model 2 versus 0), de docent- en implementatiekenmerken (model 3 versus 2) en de leergang (model 4 versus 3); tussen haakjes: toename percentage verklaarde totale variantie; LE: lezen; WB: woordbegrip; LU: luisteren; SV: schrijven; WK: woordkennis; GR: grammatica; SP: spelling; BE: vakbeleving; WL: waardering lesmateriaal)

	LE	WB	LU	SV	WK	GR	SP	BE	WL
Begin-, leerling-, klas- en schoolkenmerken	34 (21)	24 (32)	30 (31)	39 (18)	15 (25)	18 (12)	10 (6)	26 (31)	4 (17)
Docent- en implementatiekenmerken	2 (0)	0 (0)	17 (1)	30 (10)	2 (3)	5 (1)	16 (2)	56 (14)	32 (15)
Leergang	0 (0)	0 (0)	0 (0)	7 (3)	13 (4)	21 (3)	11 (2)	0 (0)	42 (11)

één jaar onderwijs bereikt, wordt dus mede bepaald door de uitgangspositie aan het begin van het schooljaar, de samenstelling van de groep leerlingen en kenmerken van de school. Het effect is het grootst voor schrijven (39%), lezen (34%), luisteren (30%), de beleving van het vak Duits (26%) en woordbegrip (24%). Het percentage NIET-verklaarde tussen-klassenvariantie $[(1 - R^2) * 100]$ varieert van 61 procent voor schrijven tot 96 procent voor de waardering van het lesmateriaal. Ook na correctie voor het effect van de begin-, leerling-, klas- en schoolkenmerken (die voor een docent moeilijk te beïnvloeden zijn) blijft er doorgaans nog een aanzienlijke hoeveelheid onverklaarde variantie over. Alleen deze resterende variantie kan – gegeven ons model – door docent en leergang verklaard worden.

Docent- en implementatiekenmerken (model 3)

Te verwachten valt dat de verschillen tussen klassen in gerealiseerd eindniveau mede afhankelijk zijn van kenmerken van degene die voor de klas staat. Nu gaat het dus om de vraag wat de docent toevoegt aan de leeruitkomsten, boven hetgeen kan worden toegeschreven aan de uitgangspositie aan het begin van het schooljaar, de samenstelling van de groep leerlingen en kenmerken van de school. De tweede rij van Tabel 4 geeft inzicht in het additieve effect van de docent (R^2_{model3} minus R^2_{model2}). De invloed van de docent is bij acht van de negen effectmaten traceerbaar. Ook hier geldt dat het additieve effect niet in alle gevallen even groot is. De invloed van de docent is het grootst bij de beleving

van het vak Duits, waar de verklaarde tussen-klassenvariantie stijgt van 26 naar 82 procent. Ook bij luisteren, grammatica, spelling en de waardering van het lesmateriaal doet het er toe welke docent er voor de klas staat, terwijl het effect bij lezen en woordkennis verwaarloosbaar klein is. Dat er voor woordbegrip geen docenteffect aantoonbaar is, komt niet als een volslagen verrassing. Het afleiden van de betekenis van Duitse woorden uit de context wordt immers niet zo expliciet onderwezen.

Ook na uitschakeling van het effect van alle verklarende variabelen behalve de leergang resteert er nog een aanzienlijke hoeveelheid variantie die nog niet verklaard is. Het percentage NIET-verklaarde tussen-klassenvariantie $[(1 - R^2) * 100]$ uit model 3 varieert namelijk van 18 procent voor de beleving van het vak Duits tot 83 procent voor woordkennis. Dit is de variantie die in beginsel door de leergang verklaard zou kunnen worden.

Leergang (model 4)

In hoeverre is de leergang van belang voor de leeruitkomsten? De toename van de verklaarde tussen-klassenvariantie ten gevolge van de leergang (R^2_{model4} minus R^2_{model3}) is weergegeven in de derde rij van Tabel 4. Daaruit blijkt de leergang er bij vijf van de negen effectmaten toe doet. Weer geldt dat het additieve effect niet overal gelijk is. Bij de waardering van het lesmateriaal bedraagt de toename maar liefst 42 procent (van 36% naar 78%). Maar ook bij grammatica (21%), woordkennis (13%), spelling (11%) en schrijven (7%) lijkt de gehanteerde leergang van belang voor het niveau dat

de klas na één jaar onderwijs behaalt.

Een relativerende kanttekening is hier op zijn plaats. Zoals gezegd is het additieve effect van de leergang geëvalueerd als de toename van de verklaarde tussen-klassenvariantie na uitzuivering van het effect van de begin-, leerling-, klas-, school- en docentkenmerken. Hoewel theoretisch juist, geeft deze procedure misschien een te optimistisch beeld van het effect van de leergang in de onderwijspraktijk. Een voorbeeld mag dit duidelijk maken. Zoals gezegd heeft de leergang - gezien de toename van de verklaarde tussen-klassenvariantie - een aanzienlijk additief effect op de grammaticaprestaties (R^2_{model4} minus $R^2_{\text{model3}} = 21$). Maar zoals eveneens in Tabel 4 is weergegeven, bedraagt de overeenkomstige toename van de totale variantie (d.w.z. tussen- en binnenklassenvariantie gezamenlijk) slechts drie procent. Aangezien de leergang alleen van invloed is op de tussen-klassenvarianties (aptitude-treatment-interacties daargelaten) kan deze hooguit tien procent van de totale variantie in de grammaticaprestaties naar zich toe trekken [de tussen-klassenvariantie bedraagt immers slechts tien procent van de totale variantie (zie Tabel 3)]. Alleen in het geval van de waardering van het lesmateriaal voegt de leergang meer dan tien procent aan de verklaarde totale variantie toe, maar daar kan de leergang in theorie maar liefst 28 procent van de totale variantie binden (zie Tabel 3).

6 Conclusies en discussie

De belangrijkste conclusie is dat de leergang 'ertoe doet'. Na correctie voor verschillen in uitgangspositie, randvoorwaarden en docentkenmerken blijkt een duidelijk verschil tussen KD en KO aantoonbaar bij schrijven, woordkennis, grammatica, spelling en de waardering van de leergang. Dit rechtvaardigt de conclusie dat het cognitieve en affectieve niveau van 2-Mavo-klassen na één jaar onderwijs in het Duits mede afhangt van de gebruikte leergang⁶.

Opmerkelijk is het differentiële karakter van het geconstateerde effectiviteitsverschil. Het is namelijk niet zo dat de ene leergang over de hele linie betere leeruitkomsten te zien geeft

dan de andere. Overeenkomstig onze eerste hypothese hebben de KD-klassen een voorsprong op de KO-klassen waar het de grammaticaprestaties betreft. Dit lijkt goed te verklaren vanuit de grotere aandacht voor dit vakonderdeel in KD.

Overeenkomstig de tweede hypothese wordt KO door de leerlingen duidelijk hoger gewaardeerd dan KD. Dit is waarschijnlijk toe te schrijven aan de speelsere vormgeving van KO, het gebruik van authentieke teksten, communicatieve oefentaken en de toepassing van spelvormen.

Conform onze derde hypothese constateren wij geen substantiële verschillen in leeruitkomsten op de onderdelen luisteren, lezen, woordbegrip en vakbeleving. Dat de KO-klassen het beter doen op de vakonderdelen spelling en woordkennis is niet door ons voorspeld. Toch lijkt deze bevinding, achteraf gezien, niet in strijd met de intuïtie. In KD heeft immers het leren van de traditionele deelvaardigheden veel gewicht.

Ten aanzien van schrijfvaardigheid waren er twee, onderling tegenstrijdige hypothesen. Ten eerste zouden de KD-leerlingen een voorsprong kunnen hebben op het terrein van de kwaliteit van de schrijfproducten (vanwege de nadruk op grammatica in KD). Ten tweede zouden de KO-leerlingen het beter kunnen doen waar het de inhoudelijke en structurele kwaliteit van de schrijfproducten betreft (vanwege de nadruk op productief schrijven in KO). Voor deze tweede hypothese is in het onderzoek enige ondersteuning gevonden. De KO-klassen blijken namelijk hogere schrijfprestaties te behalen dan de KD-klassen. Hiervoor is een plausibele verklaring te geven. De functionele toetsvorm - een briefje schrijven aan een Duitse leeftijdsgenoot - wordt namelijk alleen in KO geoefend. Kortom: het patroon van uitkomsten weerspiegelt overeenkomsten en verschillen tussen de leergangen in uitgangspunten, leerstofaanbod en didactiek (vgl. Walker & Schaffarzick, 1974).

De conclusies van dit onderzoek lijken in strijd met ander Nederlands leergangvergelijkend onderzoek, waarin geen noemenswaardige effectiviteitsverschillen tussen leergangen aangetoond konden worden (o.a. Harskamp & Suhre, 1986; Batenburg, Van den Berg & Ede-

lenbos, 1986; Meyer, De Leeuw, Groen & Perrenet, 1987; Van den Berg, 1987; Van den Berg & Harskamp, 1985; Edelenbos, 1990; Creemers, 1992). Een mogelijke verklaring voor deze discrepantie is wellicht dat Duits een relatief instructiegevoelig vak is waar leerlingen buiten de school doorgaans weinig mee in aanraking komen. Bovendien, anders dan bij veel ander leergangvergelijkend onderzoek het geval is, betreft het hier een effectiviteitsverschil ten gevolge van slechts één jaar onderwijs. Ook zouden de inhoudelijk-didactische verschillen tussen KD en KO groter kunnen zijn dan tussen veel van de leergangen uit de hiervoor aangehaalde onderzoeken. Tussen leergangen die slechts op marginale punten van elkaar verschillen, kan men nu eenmaal geen grote effectiviteitsverschillen verwachten (Chall, 1983; Walker & Schaffarzick, 1974). Tot slot is de effectmeting in ons onderzoek gedifferentieerder geweest dan veelal het geval is. Hadden wij bijvoorbeeld volstaan met lezen, woordbegrip, luisteren en vakbeleving, dan hadden wij geen effectiviteitsverschillen geconstateerd.

Het bereikte niveau na één jaar onderwijs blijkt mede bepaald te worden door de onderwijservaring, de bevoegdheid en de kwaliteit van de docent zoals ervaren door de leerlingen. Zo is de voorsprong van KD op KO bij woordkennis en grammatica niet onafhankelijk van de onderwijsbevoegdheid. KD-docenten realiseren hogere woordkennis- en grammacaprestaties dan hun KO-collega's, maar er bestaan ook verschillen binnen de groep KD-docenten: KD-eerstegraders presteren hoger dan KD-tweedegraders; in de groep KO-docenten is er voor de vakonderdelen woordkennis en grammatica geen effect van bevoegdheid aantoonbaar. Bij schrijven en grammatica blijkt de meer grammaticale leergang KD in handen van communicatief ingestelde docenten minder effectief dan in handen van KD-docenten die meer taalkundig georiënteerd zijn. Wellicht is het gebruik van een traditionele leergang voor communicatieve doeleinden minder geschikt. Of behaalt een docent met een leergang die hem of haar 'op het lijf geschreven is' betere leerresultaten dan iemand die er minder affiniteit mee heeft? Voorts is de samenhang tussen de waardering van het lesmateriaal en de kwaliteit van de docent bij KO (nog) sterker dan bij

KD. Kortom: het is strikt genomen niet geheel juist te spreken van *de* effectiviteit van *de* leergang. Het gaat er ook om *wie* de leergang hanteert.

Het verschil in effectiviteit tussen beide leergangen hangt niet of nauwelijks samen met de gemeten begin-, leerling- en klaskenmerken. Slechts twee interacties zijn het vermelden waard. Zittenblijven heeft alleen bij KO een positief additief effect op de prestaties voor het vakonderdeel woordkennis. De voorsprong van KO waar het de waardering van het lesmateriaal betreft, is voor de allochtone leerlingen extra groot. Kortom: als de ene leergang effectiever is dan de andere, dan geldt dit doorgaans voor alle typen leerlingen en klassen in gelijke mate. Het effect van de begin-, leerling- en klaskenmerken verschilt meestal niet van leergang tot leergang. Van differentiële effectiviteit voor verschillende groepen leerlingen en klassen lijkt derhalve nauwelijks sprake.

Opvallend is dat klassen die vier lessen Duits per week hebben geen betere prestaties leveren dan de klassen met drie lessen. Dit is één van de meest onverwachte bevindingen van het onderzoek. Volgens de logboekgegevens behandelen de docenten van de 4-uursvariant wel meer onderdelen (leesteksten, oefeningen e.d.) dan hun collega's van de 3-uursvariant, maar het rendement van deze meerinvestering blijft geheel uit, het komt tenminste niet tot uiting in de leeruitkomsten. Naar een verklaring kan men slechts gissen. Wellicht wordt de tijd in de 4-uursvariant wat minder effectief besteed? Of krijgen de leerlingen in de 3-uursvariant ter compensatie meer huiswerk op?

Besluit

In een recent SVO-review over instructie-effectiviteit (Creemers, 1992) is vastgesteld dat de gehanteerde leergang van groot belang is voor de leerstofkeuze en de didactische vormgeving van het onderwijs. Het belang voor de leerresultaten van de leerlingen zou gering zijn. De bevindingen van de onderhavige studie - de ene leergang genereert een ander patroon van leeruitkomsten dan de andere - geven reden tot enig optimisme. Verder vormen de uitkomsten een steun in de rug voor degenen die menen dat communicatief en leerlinggericht vreemde-

talenonderwijs in de basisvorming vanuit het oogpunt van rendement verantwoord is. Het in dit onderzoek gevonden patroon van uitkomsten geeft wel aanleiding tot de veronderstelling dat de gepropageerde accentverschuiving naar de integrale, communicatieve vaardigheden ten koste kan gaan van de beheersing van de traditionele deelvaardigheden.

Noten

- 1 Van het eindrapport 'Vergelijking van enkele leergangen Duits voor de tweede klas' van L. Melse, F. Teunisse, M. Ouborg en J.B. Kuhlemeier zijn nog enkele exemplaren (gratis) te bestellen bij het Instituut voor Toetsontwikkeling (telefoon 085-521261)
- 2 Een opmerking over de interpretatie van de regressiegewichten is hier op zijn plaats. Merk op dat het hier coëfficiënten in een multivariate samenhang betreft. Deze geven aan welke bijdrage de verklarende variabelen in onderlinge samenhang leveren aan de voorspelling van de leeruitkomsten. De grootte van een regressiegewicht geeft inzicht in het effect op de leeruitkomsten onder constanthouding van alle andere verklarende variabelen in de analyse. Een niet-significant regressiegewicht hoeft niet altijd op het ontbreken van een univariate samenhang (b.v. correlatie of effectgrootte) te duiden. Als bijvoorbeeld etniciteit voor de leerresultaten van groter belang is dan sociaal milieu, zou de oorspronkelijke correlatie tussen milieu en prestaties kunnen verdwijnen op het moment dat deze gecorrigeerd wordt voor de invloed van etniciteit. Ook het omgekeerde is mogelijk: een effect verschijnt pas na correctie voor andere variabelen in het model. Zo zou het effect van de leergang pas op kunnen treden nadat gecorrigeerd is voor een mogelijk ongelijke uitgangssituatie aan het begin van het schooljaar. Met andere woorden: regressiegewichten kunnen niet zonder meer univariaat geïnterpreteerd worden.
- 3 Het percentage verklaarde variantie (R^2) is het kwadraat van de correlatie tussen de geobserveerde scores en de op grond van het model voorspelde scores.
- 4 Melse e.a. (1992) gebruiken een andere maat voor het evalueren van de grootte van de effecten, namelijk de daling van de *geobserveerde* tussen-klassenvariantie. Dit leidt tot andere per-

centages verklaarde variantie dan de in dit artikel gerapporteerde percentages. Het patroon van uitkomsten blijft evenwel gelijk.

- 5 De regressiegewichten van de verklarende variabelen zijn geschat als afwijking van hun gemiddelden (vgl. Prosser, Rasbash & Goldstein, 1991, p. 75). Het verschil tussen de beide regressiegewichten voor KD en KO representeert derhalve het verschil tussen beide leergangen in gemiddeld niveau voor de gemiddelde leerling, docent en school.
- 6 Bij deze conclusie is een relativerende opmerking op zijn plaats. In leergangvergelijkend onderzoek kunnen vele variabelen de uitkomsten beïnvloeden. Volledige zekerheid of deze alle (volledig) onder controle zijn gebracht dan wel geen effect hebben gehad op de leeruitkomsten is er niet. Daarom past een zeker voorbehoud bij de uitkomsten van de vergelijking. Opmerkelijk lijkt in dit verband dat een leergangeffect niet optreedt bij de vakonderdelen waar een correctie voor verschillen in beginniveau op het desbetreffende vakonderdeel is uitgevoerd (lezen, woordbegrip en vakbeleving). Misschien dat de gevonden leergangeffecten bij schrijven, grammatica en spelling zouden verdwijnen wanneer ook voor deze vakonderdelen een indicatie van het beginniveau was verkregen. Daarbij moet opgemerkt worden dat het natuurlijk ten enenmale onmogelijk is om het beginniveau van bijvoorbeeld de schrijfvaardigheid Duits vast te stellen; aan het begin van de tweede klas beheersen de leerlingen deze vaardigheid immers nog niet. Wel zou het mogelijk zijn geweest de leerlingen aan het begin van het schooljaar een schrijftoets Nederlands voor te leggen en na te gaan of de KD- en KO- klassen wat dit betreft verschillen. Een dergelijk verschil is evenwel niet erg aannemelijk aangezien er op de voormeting geen verschillen tussen de KD- en KO-klassen aangetoond konden worden, noch bij lezen noch bij woordbegrip.

Literatuur

- Batenburg, Th. A. van, Berg, G. van den, & Edelenbos, P. (1986). *Vergelijking van taalmethoden in het basisonderwijs*. Eindrapport deel I: Rapportage onderzoeksresultaten. Groningen: RION.
- Berg, G. van den (1987). *Effectief evalueren. Een empirische studie naar de doelmatigheid van aan-*

- wijzingen voor de evaluatiepraktijk. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Berg, G. van den, & Harskamp, E. G. (1985). *Twee onderwijsleerpakketten economie voor Mavo vergeleken: onderzoeksverslag SVO-project 1151 (een vooronderzoek)*. Groningen: RION.
- Björneberg, B. (1974). *A follow-up study in teaching foreign language grammar*. Gothenburg: University of Gothenburg.
- Blok, H., & Eiting, M. H. (1988). De grootte van schooleffecten: Hoe verschillend presteren leerlingen van verschillende scholen? *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 13, 16-30.
- Bosker, R. J. (1991). De consistentie van schooleffecten in het basisonderwijs. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 16, 206-218.
- Boogaards, P. (1982). *Moderne vreemde talen op school: een studie betreffende de determinanten van succes bij het leren van Frans in de brugklas*. 's-Gravenhage: SVO.
- Bryk, A. S., & Raudenbush, S. W. (1992). *Hierarchical linear models: application and data analysis methods*. Newsbury Park: Sage Publications.
- Chall, J. S. (1983). *Learning to read: the great debate* (updated edition). New York: McGraw-Hill Book Company.
- Creemers, B. P. M. (1992). *Effectieve instructie: een empirische bijdrage aan de verbetering van het onderwijs in de klas*. 's-Gravenhage: Instituut voor Onderzoek van het Onderwijs.
- Cohen, J. (1977). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. New York: Academic Press.
- Edelenbos, P. (1990). *Leergangen voor Engels in het basisonderwijs vergeleken*. Groningen: RION.
- Elek, T. von, & Oskarsson, M. (1975). *Comparative method experiments in foreign language teaching, the final report of the GUME/Adults Project*. Gothenburg: University of Gothenburg.
- Els, T. van, Bongaerts, T., Extra, G., Os, C. van, & Jansen-Van Dielen, A. M. (1984). *Applied linguistics and the Learning and Teaching of Foreign Languages*. London: Edward Arnold.
- Fraser, B. J., Walberg, H. J., Welch, W. W., & Hattie, J. A. (1987). Synthesis of educational productivity research. *International Journal of Educational Research*, 11, 145-252.
- Goldstein, H. (1987). *Multilevel models in educational and social research*. London: Griffin.
- Good, T., & Brophy, J. (1986). School effects. In M. Wittrock (Ed.). *Handbook of research on teaching*. Third edition (pp. 570-602). New York: McMillan.
- Gravemeijer, K. P. E. (1989). Methodegebruik, een ongewisse factor in de vernieuwing van het reken-wiskundeonderwijs. In A. Reints, R. A. de Jong & N. A. J. Lagerweij (Red.). *Om de kwaliteit van het leermiddel* (pp. 138-150). Tilburg: Zwijssen.
- Harskamp, E. G., & Suhre, C. J. M. (1986). *Vergelijking van rekenmethoden in het basisonderwijs*. Eindrapport. Groningen: RION.
- Horn, W. (1969). *Prüfsystem für Schul- und Bildungsberatung P-S-B*. Göttingen: Verlag für Psychologie Dr. C. J. Hogrefe.
- Jacobs-Hessing, E. G. (1989). *Leerlingverschillen en onderwijsaanbod*. Utrecht: Uitgeverij w.c.c.
- Koster, C. J. & Matter, J. F. (1983). *Vreemde talen leren en onderwijzen*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Kuhlemeier, J. B. (1989). *Inventarisatie van leergangen in Mavo, Havo en Vwo. Schooljaar 1989-1990*. Arnhem: Cito.
- Kuhlemeier, J. B., & Bergh, H. van den (1989). *De Proefpeiling Nederlands: een onderzoek naar de haalbaarheid van peilingsonderzoek in het voortgezet onderwijs*. Bijlage bij Specialistisch Bulletin Nr. 74. Arnhem: Cito.
- Kuhlemeier, J. B., Bergh, H. van den, & Teunisse, F. (1990). Interne structuur en constructvaliditeit van belevingsschalen voor Wiskunde en Engels. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 15, 110-122.
- Lugthart, E., Roeders, P. J. B., Bosker, R. J., & Bos, K. T. (1989). *Effectieve schoolkenmerken in het voortgezet onderwijs*. Deel 1: Een literatuuroverzicht. Groningen: RION.
- Melse, L., Teunisse, F., Ouborg, M., & Kuhlemeier, J. B. (1992). *Vergelijking van enkele leergangen Duits voor de tweede klas*. Arnhem: Cito.
- Meuffels, B. (1986). Globaal versus analytisch beoordelen. *Moer*, 1, 9-14.
- Meyer, J., Leeuw, J. de, Groen, E., & Perrenet, Chr. (1987). Vergelijking van effecten van wiskunde-methoden. In E. Harskamp & W. J. Nijhoff (Red.). *Curriculum: ontwerp, implementatie en evaluatie* (pp. 157-170). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen (1993). *Besluit kerndoelen en adviësurentabel basisvorming 1993-1998*. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen.
- Prosser, R., Rasbash, J., & Goldstein, H. (1991). *Software for three-level analysis. Users' guide for V.2*. London: Institute of Education.

Purkey, S. C., & Smith, M. S. (1982). To soon to cheer?: synthesis of research on effective schools. *Educational Leadership*, 40, 64-69.

Purkey, S. C., & Smith, M. S. (1983). Effective schools: a review. *Elementary School Journal*, 83, 427-452.

Raudenbush, S. W., & Bryk, A. (1988). Methodological advances in studying effects of schools and classrooms on student learning. In E. Rothkopf (Ed.). *Review of research in education*. Vol. 15 (pp. 423-475). Washington, D.C.: American Educational Research Association.

Reints, A. (1989). Over het gebruik van methodes door leerkrachten. In A. Reints, R. A. de Jong & N. A. J. Lagerweij (Red.). *Om de kwaliteit van het leermiddel* (pp. 127-137). Tilburg: Zwijssen.

Scheerens, J. (1989). *Wat maakt scholen effectief? Samenvattingen en analyses van onderzoeksresultaten*. 's-Gravenhage: SVO.

Smith, Ph. (1970). *A comparison of the cognitive and audiolingual approaches to foreign language instruction: the Pennsylvania foreign language project*. Philadelphia: Center for Curriculum Development.

Teunisse, F. (1990). *De beleving van Engels. Verslag van een vooronderzoek naar de psychometrische en onderwijskundige kwaliteit van de Belevingschaal voor Engels*. Arnhem: Cito.

Walker, D. F., & Schaffarzick, J. (1974). Comparing curricula. *Review of Educational Research*, 44, 83-111.

Willms, J. D., & Raudenbush, S. W. (1989). A longitudinal hierarchical linear model for estimating school effects and their stability. *Journal of Educational Measurement*, 26, 209-232.

Manuscript aanvaard 10-1-1994

Auteurs

J. B. Kuhlemeier (1952) is als onderwijskundig onderzoeker werkzaam bij het Instituut voor Toetsontwikkeling te Arnhem.

Adres: CITO, bedrijfspgroep PPON, Postbus 1034, 6801 MG Arnhem.

L. Melse (1944) is als vakmedewerker Duits en onderzoeker verbonden aan het Instituut voor Toetsontwikkeling te Arnhem.

Adres: CITO, bedrijfspgroep Talen, Postbus 1034, 6801 MG Arnhem.

H. van den Bergh (1957) is als docent en onderzoeker verbonden aan de afdeling Taalbeheersing van de Rijksuniversiteit Utrecht.

Adres: Rijksuniversiteit Utrecht, Centre for Language and Communication, Trans 10, 3512 JK Utrecht.

Abstract

Effects of a grammar-based and a communicative curriculum on cognitive and affective learning outcomes

J. B. Kuhlemeier, L. Melse & H. van den Bergh. *Pedagogische Studiën*, 1994, 71, 284-303.

This article reports on a comparative curriculum evaluation study conducted in the second year of intermediate general education (Mavo). The purpose was to measure the impact of two curricula for learning German as a foreign language on learning outcomes. In a pretest-posttest design the effects of a communicative and a grammar-based curriculum on cognitive and affective learning outcomes were measured. Multilevel analyses revealed significant and substantial differences (while controlling statistically for the differential effects of student, class, school and teacher characteristics). Students following the communicative course did better on communicative writing and were more satisfied with their curriculum materials; students following the grammar-based course achieved higher scores on spelling, grammar and vocabulary. No differences were found on reading, word guessing, listening and the attitude towards German. In addition, the impact of the curricula on learning outcomes appeared to be rather stable across different types of students (e.g. entry achievement, entry attitude towards German, intelligence, staying down a class, ethnicity).

Bijlage 1

Constructie van de leerling-, klas-, school- en docentvariabelen

Leerling- en klaskenmerken

Voor doubleren en etniciteit zijn dummies geconstrueerd met de waarden 0 voor een leerling die in de tweede klas niet is blijven zitten en 1 voor een doubleur, respectievelijk 0 indien de leerling thuis Nederlands, Duits, Frans of Engels spreekt en 1 indien er thuis een andere taal gesproken wordt. De variabelen 'proportie doubleurs' en 'proportie allochtonen' zijn verkregen door middel van aggregatie van de individuele leerlingkenmerken naar het niveau van de klas. De proportie doubleurs varieert van .00 tot .38 met een gemiddelde van .05; de proportie allochtonen van .00 tot .43 met een gemiddelde van .15.

School-, implementatie- en docentkenmerken

Voor de institutionele leertijd is een dummy gebruikt, met als waarden 0 indien de leerlingen drie lessen Duits krijgen en 1 indien zij vier lessen per week ontvangen. Van KD volgde 44 procent van de leerlingen de 4-uursvariant en van KO 43 procent.

De schoolgrootte is ontleend aan een bestand van het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen en varieert in de KD-conditie van 145 tot 460, met een gemiddelde van 286; in de KO-conditie van 120 tot 446, met een gemiddelde van 302.

De variabele 'proportie behandelde leerstof' is geconstrueerd door de ratio te nemen van het totaal aantal behandelde hoofdstukken en het totaal aantal hoofdstukken van de desbetreffende leergang. Van KD behandelen de docenten gemiddeld 80 procent, terwijl hun collega's van KO gemiddeld 81 procent van hun leergang behandelen.

De onderwijservaring van de docent, gemeten op een vier-puntsschaal, is tamelijk ongelijk verdeeld: de KO-docenten beschikken over meer ervaring dan de KD-docenten. Voor de KD-klassen bedraagt de gemiddelde ervaring 2.3 (*sd*: .7) en in de KO-klassen 3.2 (*sd*: .9) op de vier-puntsschaal.

De bevoegdheid van de docent is gemeten op een driepuntsschaal, met de waarde 1 voor eerste-graders, 2 voor tweedegraders en 3 voor derdegraders. De bevoegdheid is ongelijk verdeeld over de beide leergangen. Voor de KD-klassen is de gemiddelde bevoegdheid 1.7 (*sd*: .5) en voor KO 2.3 (*sd*: .7).

De kwaliteit van de docent als persoon en als vakdidacticus is gemeten met behulp van een leerlingenvragenlijst bestaande uit 13 uitspraken van het Likerttype. De gemiddelden voor de KD- en KO-klassen bedragen respectievelijk 36.3 (*sd*: 4.3) en 36.8 (*sd*: 7.7).

De docenten is ook gevraagd welke didactische benadering hen het meeste aanspreekt: de meer taalkundige (nadruk op verwerving van grammaticale structuren, woordkennis en een correcte uitspraak) of de meer communicatieve (zo spoedig mogelijk beginnen met luisteren en spreken in levensechte situaties en met het lezen en schrijven van eenvoudige tekstjes). Deze didactische oriëntatie is gemeten op een vijf-puntsschaal met als de uitersten 'taalkundige benadering' en 'communicatieve benadering'. Zoals mag worden verwacht, geven de KD-docenten in meerderheid de voorkeur aan de taalkundige benadering, terwijl de voorkeur van de KO-docenten juist meer tendeert in de communicatieve richting. De gemiddelden op de schaal zijn voor KD-klassen lager dan voor KO-klassen: 2.52 (*sd*: .9) versus 3.42 (*sd*: 1.2).

Bijlage 2

De invloed van de begin-, leerling-, klas-, school- en docentkenmerken op de leeruitkomsten (per verklarende variabele zijn de regressiegewichten voor 'KD' en 'KO' in een afzonderlijke rij weergegeven; niet-significante regressiegewichten zijn uit de analyse verwijderd en derhalve niet gerapporteerd)

	LE	WB	LU	SV	WK	GR	SP	BE	WL
<i>Begin- en leerlingkenmerken</i>									
Lezen	.12	.08							
KD				.07					
KO			.18	-.08					
Woordbegrip	.38	.52	.45	.16	.43	.31	.25		
Intelligentie			.10						
KD									
KO								-.09	
Beleving	.07			.09	.09	.07		.44	.20
Doubleren		-.17							
KD									
KO					.27				
Etniciteit		-.24	-.45		.27				
KD									
KO									.34
<i>Klas- en schoolkenmerken</i>									
Prop. doubleurs									
KD									-.16
KO									
Prop. allochtonen			.08			.09			
Aantal lessen									
KD				-.37					
KO			-.31						
Schoolgrootte									
KD	.18								
KO									
<i>Docent en implementatie</i>									
Prop. hoofdst.									
KD									-.16
KO									
Ervaring						.14			
KD	-.14		-.11						-.06
KO							.23		
Bevoegdheid				-.24					
KD	.20				-.39	-.48			
KO									
Kwaliteit							.09	.40	
KD				.16	.11				.36
KO									.47
Did. oriëntatie									
KD				-.20		-.20			
KO							.12		

A. Monshouwer

Samenvatting

Stephan Strasser (1905-1991)¹ had een internationale vermaardheid als wijsgerig antropoloog en wetenschapsfilosoof op het gebied van de sociale wetenschappen. Daarnaast werd hij vooral in Nederland, België en de Duitstalige landen tevens beschouwd als een belangrijk (wijsgerig) pedagoog. Buiten de enge kring van enige vakfilosofen is echter weinig bekend over zijn meest basale filosofische uitgangspunten, die samen te vatten zijn onder de naam 'dialogische fenomenologie'. Dit artikel beoogt een antwoord te geven op de volgende vragen: Wat is volgens Strasser 'fenomenologie' in het algemeen? Waarin bestaat het specifieke karakter van een dialogische fenomenologie? Welke ontwikkelingen heeft dit idee van een dialogische fenomenologie bij Strasser doorgemaakt? Wat zijn de implicaties ervan voor (de doeleinden van) opvoeding en onderwijs?

Inleiding

In zijn bekende boek *Opvoedingswetenschap en Opvoedingswijsheid* (OEO) uit 1963 poneert Stephan Strasser dat een fundamentele pedagogiek, en daarmee ook de pedagogiek als geheel, gebaseerd dient te zijn op een dialogische fenomenologie. Ongeveer tezelfdertijd (eind 1962; 1965) benadrukt hij in *Fenomenologie en empirische menskunde* (FEM, p. 248) in een algemener verband "het dialectisch karakter van de fenomenologische wijsbegeerte" en betoogt hij dat een predicatieve dialectiek haar uitgangspunt vindt in de dialoog tussen personen (FEM, p. 251). Wat hij precies onder dialoog of 'gesprek' verstaat blijft dan nog vrij duister. Enige jaren later echter zal hij dit thema nader uitwerken in een aantal gastcolleges aan de Duquesne University van Pittsburgh, U.S.A. (1968). Een jaar later publiceert hij deze gastcolleges in sterk uitgebreide vorm onder de titel *The Idea of Dialogal Phenomenology*

(IDP). In dit boek, dat in Nederland en België nauwelijks enige aandacht heeft gekregen, polemiseert hij met de grondlegger van de fenomenologie, Edmund Husserl, en bekritiseert hij met name diens egologisch² uitgangspunt. De nadruk die Strasser daarbij legt op het dialogische karakter van het menselijk bestaan roept onvermijdelijk de vraag op, wat de waarde is van de begrippen 'autonomie' en 'socialisatie' in het kader van opvoeding en onderwijs.

In de jaren zeventig komt Strasser in aanraking met de geschriften van Emmanuel Levinas. Deze bevestigen hem niet alleen in zijn overtuiging dat hij met zijn dialogische fenomenologie op het juiste spoor zit, maar geven hem tevens aanleiding andere accenten te gaan leggen. Nadat hij een aantal artikelen en een boek over de wijsbegeerte van Levinas heeft gepubliceerd, verschijnt in 1981 van zijn hand *De burger voorbij* (BUV), waarin hij een sociale en politieke ethiek ontwikkelt. Deze sociale ethiek, die gebaseerd is op een synthese van zijn eigen dialogisch principe en Levinas' opvatting dat *ik* onvoorwaardelijk verantwoordelijk ben voor de 'Ander', mondt uit in een normatief pluralisme dat de 'burgerlijke moraal' overstijgt en ook voor de doeleinden van opvoeding en onderwijs verstrekkende gevolgen heeft. Zijn analyses leveren, zoals zal blijken, een originele bijdrage aan de huidige discussie over de plaats van normen en waarden in opvoeding en onderwijs.

1 Fenomenologie

Fenomenologie is noch een filosofisch systeem noch een duidelijk te omschrijven wijsgerige doctrine, maar in de letterlijke betekenis van het woord een 'beweging'³, zegt Merleau-Ponty (1945, p. xvi). De vertegenwoordigers van deze 'beweging' nemen vaak tegengestelde standpunten in, zelfs ten aanzien van de inhoud van de term 'fenomenologie' zelf. Toch kunnen wij volgens Strasser (1957, p. 114)

minstens een vijftal gemeenschappelijke overtuigingen aanwijzen:

1. Men gaat uit van een ruimer ervaringsbegrip, dat ook de voorwetenschappelijke ervaring alsmede de ervaring berustend op intuïtie en sympathie⁴ in zich sluit.

2. In verband daarmee hecht men grotere waarde aan de aanschouwing, aan het zich - verdiepen in het exemplarische fenomeen en zijn unieke eigen aard; deze dient beschreven, geanalyseerd, geëxpliciteerd te worden.

3. Meer aandacht wordt geschonken aan de actieve intentionele betrokkenheid van het subject op zijn objecten, zijn Umwelt, zijn wereld.

4. Naast de verhouding 'de mens en zijn wereld' staat de relatie 'de mens en zijn lichaam' in het brandpunt der belangstelling. Het dualisme van de bewustzijnspsychologie wordt bestreden en overwonnen.

5. De mens wordt meer gezien als schepper van een cultuurwereld dan als een species in het rijk der organismen. Over het algemeen wordt bijzondere aandacht besteed aan datgene wat de mens als mens karakteriseert: zijn taal, zijn geschiedenis, zijn kunst, zijn zedelijkheid, zijn godsdienst en de bovenvitale uitingen van zijn 'existentiële' emoties (lachen, wenen, geweten, liefde, schaamte, angst, etc.)."

Toch kunnen we niet volstaan met een dergelijke opsomming van wat in feite niet veel meer dan de aandachtsvelden van de fenomenologie zijn. Ook een nadere precisering van de werkwijze van de fenomenoloog is noodzakelijk. Welnu, "de fenomenologische filosofie (...) wordt gekenmerkt door drie trekken: zij heeft een *hermeneutisch*, een *intuïtief* en een *dialectisch* karakter" (FEM, p. 243).

Het hermeneutisch karakter houdt in dat zij probeert de werkelijkheid en met name de menselijke werkelijkheid te interpreteren, te duiden, de zin ervan te verstaan. Daarbij moet de fenomenologie evenwel constant beseffen dat een 'standpuntloos standpunt' principieel onmogelijk is: "Het denken van de wijsgeer is van het begin af aan gesitueerd, het is een 'pensée engagée', een 'pensée incarnée'"; het is "steeds in historisch en sociaal opzicht gesitueerd" (ibid.). In dit opzicht was Strasser het dan ook absoluut niet eens met Langeveld, die meende juist door een fenomenologische benadering van het opvoedingsverschijnsel een objectief (d.w.z. van levensbeschouwingen onafhanke-

lijk) inzicht in dit verschijnsel te kunnen krijgen (vgl. Van Hulst, 1991, p. 160).

Ook aan het intuïtieve karakter van de fenomenologie zitten haken en ogen. "De aanschouwing of intuïtie is de kenakt, die aan het evidente zijn van het werkelijk-zijnde beantwoordt." (FEM, p. 245). Maar wat zijn evidenties, als wij altijd alles noodzakelijkerwijs in perspectieven aanschouwen? Natuurlijke evidenties geven ons geen enkele zekerheid. Wie meent dat dit wel het geval is, wie "onder 'fenomenologie' een wijsbegeerte [is] gaan verstaan, waarvan de gehele tekst in de woorden 'Ik zie' is vervat" (FEM, p. 284; zie ook OEO, p. 66), komt op een van de dwaalwegen van de fenomenologie terecht, nl. die van het 'fenomenologisch impressionisme'⁵.

Daarom vormt volgens Strasser "het dialectisch beginsel de onmisbare aanvulling (...) voor het intuïtieve beginsel" (FEM, p. 248).

2 Dialogische fenomenologie

Onze ervaringen vinden altijd plaats vanuit een bepaald perspectief. Wanneer iemand voor het eerst bij een ander op bezoek komt, ziet hij eerst een huisdeur. Op dat moment weet hij niet wat zich achter deze deur zal bevinden. Hij heeft er wel bepaalde vermoedens van, want eerdere ervaringen hebben hem geleerd dat hij achter die gesloten deur een hal, een gang en uiteindelijk een woonkamer zal aantreffen, maar zekerheid daarover heeft hij niet zolang de deur gesloten blijft: zij kan even goed toegang geven tot een schuur of een garage. "Welnu, de methode om het aanvankelijk 'Verdeckte' systematisch te 'ontdekken' en te laten zien, is de dialectische methode." (FEM, p. 249). Dialectiek is dus "iedere geordende verandering van standpunt (...), die de naar zin strevende mens toestaat eenzijdige perspectieven en beperkende horizons systematisch op te heffen" (FEM, p. 250).

Toch blijft de vraag nog openstaan hoe we op deze manier tot zekerheden, tot evidenties kunnen komen. Wat aanvankelijk een evidentie leek, kan vanuit een ander perspectief niet-evident blijken te zijn. "Iedere evidentie kan in de loop van de sprakeloze, dan wel gesproken dialectiek in een niet-evidentie veranderen..." (FEM, p. 259). Betekent dit niet dat we in een

relativisme verzeild zijn geraakt? Neen, want met behulp van diezelfde dialectiek is het mogelijk tot *oerevidenties* te komen, die algemeen én noodzakelijk zijn en "die onmiddellijk betrekking hebben op het zijn van de dialectiek zelf" (ibid.).

Op grond waarvan weten we nu dat we te maken hebben met een oerevidentie? "Wanneer de inhoud van de thesis door de antithesis niet aangetast, beperkt, gecorrigeerd, maar bevestigd wordt, dan geldt de thesis noodzakelijkerwijze. Dan hebben we te doen met een oerevidentie. Is daarentegen de antithesis niet alleen denkbaar, maar ook 'leefbaar' en 'existerbaar', dan is de thesis ipso facto beperkt. Zij kan dan geen aanspraak meer maken op noodzakelijke geldigheid." (FEM, p. 263). Wanneer iemand beweert dat hij een talig wezen is, dan wordt deze bewering door de ontkenning ervan ('Ik ben *geen* talig wezen') niet ontkracht maar juist bevestigd en is zijn talig zijn dus een oerevidentie. Als hij daarentegen zegt dat hij een aardige man is, is er geen sprake van een oerevidentie, aangezien de antithese 'Ik ben onaardig' wel degelijk niet alleen denkbaar maar ook leefbaar is. Het spreekt vanzelf dat oerevidenties beperkt in aantal zijn en een vrij algemeen karakter bezitten. Dit is echter "de prijs die de fenomenologische wijsgeer moet betalen voor het fundamenteel karakter van zijn inzichten" (FEM, p. 261).

Binnen de dialectiek dient onderscheid gemaakt te worden tussen enerzijds voorpredicatie, sprakeloze of impliciete dialectiek en anderzijds predicatieve, gesproken of expliciete dialectiek. Voor deze laatste reserveert Strasser in FEM (pp. 250-251) de term *dialogoog* (of 'gesprek'). Ook volwassenen hanteren beide vormen van dialectiek. Wanneer iemand in een vreemd huis is en nodig naar het toilet moet, kan hij twee dingen doen: ofwel hij gaat zelfstandig op onderzoek uit, met het risico dat hij eerst in de keuken of in de kelder terecht komt (voorpredicatieve dialectiek), ofwel hij vraagt de gastheer waar deze nuttige ruimte zich bevindt (predicatieve dialectiek). Het zal duidelijk zijn dat de laatste handelwijze grote voordelen heeft ten opzichte van de eerste⁶.

Niet veel later zal Strasser er de voorkeur aan geven het predikaat 'dialectisch' geheel te vervangen door 'dialogisch': Ten eerste omdat de term dialectiek "onvermijdelijk associaties

(...) met Hegel en (of) Marx" oproept (OEO, p. 50). Ten tweede omdat het dialectisch handelen en denken van de mens het beste als dialoog in de ruime zin van het woord kan worden gekarakteriseerd (zie onder, § 4). Met de uitdrukking 'dialogische fenomenologie' wil hij bovendien benadrukken dat de fenomenologie van Husserl, die in een idealisme⁷ was uitgemond, nodig bijgesteld moet worden: "The first [reason] is that a philosophy which begins as an ego-logy will inevitably end with solipsism⁸. (...) The second and most obvious reason is the fact that starting with an Ego which reflects upon itself is in conflict with phenomenological data" (IDP, p. 19). Niet het 'Ik' maar de 'Ik-Gij'-relatie moet het centrale uitgangspunt van de fenomenologie worden. Daarmee verbreedt hij het begrip 'dialoog' echter aanzienlijk: voor het gebruiken van de term 'dialoog' is niet meer per se talige communicatie vereist; er kan zinvol gesproken worden van een dialoog tussen mij en de werkelijkheid, zoals ook Merleau-Ponty (1945) doet. Dit betekent in feite dat hij onderscheid moet gaan maken tussen dialoog in de ruime zin en dialoog in de enge zin van het woord (zie onder, § 4).

Hoewel Strasser dit nergens expliciet uitwerkt, blijkt de dialogische fenomenologie bij nauwkeurige analyse betrekking te hebben op twee dimensies.

Enerzijds heeft zij een *methodologische* dimensie, die twee aspecten omvat. Ten eerste kan men slechts tot zg. oerevidenties komen via een dialoog (in de ruime zin van het woord) met de werkelijkheid. Ten tweede houdt de dialogisch-fenomenologische visie op wetenschap in dat wetenschappelijke vooruitgang (i.e. het benaderen van de waarheid) slechts mogelijk is door een dialoog (in de enge zin van het woord) tussen wetenschappers, waarin zij elkaar aanvullen en corrigeren. Waarheid kunnen we alleen maar benaderen via zo'n continue gespreksituatie (vgl. Strasser, 1972).

Anderzijds heeft de dialogische fenomenologie zonder enige twijfel een *ontische* en een *ontologische* dimensie. Niet alleen is zij gebaseerd op het gegeven van de menselijke eindigheid (dit is het ontologische uitgangspunt, zie onder, § 3), maar bovendien gaat zij ervan uit dat menszijn altijd een *leerproces*, een ontwikkeling in welke vorm dan ook veronderstelt, een ontwikkeling die uitsluitend door middel

van een dialoog in de ruime zin van het woord tot stand kan komen (de ontische dimensie behelst dus het feit dat wij ons daadwerkelijk op verschillende manieren kunnen ontwikkelen, afhankelijk van onze dialogische relaties).

3 Wijsgerig-antropologische uitgangspunten

Het meest essentiële kenmerk van het menselijk bestaan is 'eindigheid': "First, this finiteness appears as a universal horizon, which announces by its 'no' that the 'I am' of my cogito is not the 'To be', tout court (...). Secondly, the cogito's finiteness manifests itself by the fact that it cannot be without being a 'response' to someone or something (...). Thirdly, my cogito is finite because of necessity it goes on to constitute a world together with the 'you'" (IDP, p. 63).

Met Merleau-Ponty benadrukt Strasser dat de mens enerzijds gekenmerkt wordt door facticiteit (IDP, p. 45) en anderzijds door transcendentie (IDP, p. 46). Aan de ene kant is de mens gebonden aan alle mogelijke fysische en sociale factoren, aan de andere kant is hij - zij het tot op zekere hoogte - in staat deze bepalende factoren te overstijgen en een nieuwe zin te geven aan zijn omgeving: de mens bezit vrijheid, maar het betreft een *eindige* vrijheid (IDP, pp. 105 vv.).

De eindigheid van deze vrijheid wordt bovendien versterkt door het feit dat de laatste onderhevig is aan *ontwikkeling* via allerlei sociale relaties. "Freiheit ist ein kultivierbare Gabe" (Strasser, 1968, p. 173). Bij zijn geboorte is de mens een 'animal to be freed'. "This means that it is the free adults who make freedom germinate in the child who is not yet free. (...) The child can make the gift of freedom his own only by spontaneously turning to the others, the adults." (IDP, pp. 111-112).

Hiermee hangt ook het volgende samen: Weliswaar is "het kinderlijk leven op al zijn niveaus ingebed in het leven van een Wij" (OEO, p. 37), maar dit 'Wij' mogen we niet opvatten als een geheel van symmetrische relaties (zie onder, § 4), want de oorsprong van de mens ligt niet in zijn 'I', maar in een 'you': "the 'you' is already a 'you' with respect to me before I am an Ego" (IDP, p. 52), "the 'you' is always older

than the 'I'" (IDP, p. 130).

4 Het begrip 'dialoog'

Wie Merleau-Ponty (1945) goed leest zal tot de conclusie komen dat hij impliciet onderscheid maakt tussen vier soorten van dialoog:

- (a) De voorreflexieve dialoog van een lichaam-subject⁹ met de omringende werkelijkheid.
- (b) De voorreflexieve dialoog van een lichaam-subject met andere lichaam-subjecten.
- (c) De reflexieve dialoog met de ons omringende wereld.
- (d) De reflexieve dialoog met medemensen.

Betekenis (a) speelt in Strassers eerdere werken nauwelijks een rol. In zijn voornaamste wijsgerig-pedagogisch werk zinspeelt hij er slechts terloops in een voetnoot op (OEO, p. 53, noot 1). Pas in IDP (pp. 89 vv.) komt deze betekenis van dialoog expliciet ter sprake, maar dan zodanig dat zij in het teken staat van wat hij de 'eerste objectivering' noemt (het zg. tweede stadium), die altijd een dialoog in de betekenis van (b) vooronderstelt (zie onder, § 5).

Ook de betekenissen (c) en (d) hangen volgens hem ten nauwste met elkaar samen, omdat predicatieve kennis van de ons omringende wereld, zoals we gezien hebben (zie boven, § 2), uiteindelijk slechts mogelijk is via een predicatieve dialoog tussen personen (= 'gesprek' of 'tweespraak').

Betekenis (b) vervult bij hem, niet in FEM maar zeker wel in IDP, een belangrijke functie. Dit (ten opzichte van 'gesprek') ruimere begrip van 'dialoog' omschrijft hij als volgt: "It comprises not only communication by means of symbolic sounds but every form of reciprocal communication between subjects. (...) We will speak of dialogal being when my presence to a 'you' is attuned to the presence of a 'you' to me." En omdat hij vooral het *dynamische* karakter van zulk een dialoog wil benadrukken, vervolgt hij: "A dynamic definition corresponds to this ontological-static description: dialogue as an active-receptive interplay makes its appearance when my way of 'dealing' with a 'you' is attuned to the way the 'you' 'deals' with me. This dealing-with can exhibit a pre-rational character; it can take place in a wordless way; it can rest upon one body-subject's understanding of another body-

subject." (IDP, p. 65). Hier komt het onderscheid tussen dialoog in de enge zin en dialoog in de ruime zin (zie boven, § 2) duidelijk aan de oppervlakte.

Twee zaken moeten daarbij in het oog gehouden worden: Ten eerste behoeft een dialoog (ook in deze ruime betekenis van het woord) niet op volstreekte harmonie te berusten; integendeel, harmonie brengt het gevaar van klakkeloze aanpassing en gebrek aan dynamiek met zich mee (ibid.). Ten tweede behoeft een dialoog niet per se gelijkwaardigheid in te houden: ook bijvoorbeeld een gezagsrelatie kan dialogisch zijn. "Reciprocity is not symmetry" (ibid.).

5 Dialoog en ontwikkeling

Volgens Strasser kunnen we drie stadia ('steps') in de (dialogische) ontwikkeling van het (jonge) kind onderscheiden. In eerder werk duidt hij ze aan met de termen 'communicatie', 'ontmoeting' en 'tweespraak' (OEO, p. 54). Later (IDP, pp. 77 vv.) zal hij andere termen hanteren, die gedeeltelijk ook een andere inhoud bezitten.

Stadium 1 is het *pre-objectieve* stadium van ontwikkeling. Hij omschrijft het met Plessner als een "distance-less coherence with the matter" (IDP, p. 83), maar tekent daarbij onmiddellijk aan dat deze relatie met de 'werkelijkheid' - normaliter en binnen onze cultuur - via de moeder loopt. De meest oorspronkelijke dialogiek bestaat dus in een "subject-subject relationship" (IDP, p. 79), "thus it is not surprising that the infant has no Ego-awareness in the proper sense of the term" (IDP, p. 84). Er is sprake van een symbiose met de moeder en via de moeder met de werkelijkheid.

Stadium 2 behelst *objectivering door middel van praxis*. In deze fase ontstaat een eerste vorm van objectiviteit. Deze eerste objectivering komt tot stand door handelen, door activiteit, door praxis, en niet door theoretische kennis (IDP, p. 90). Merleau-Ponty (1945, p. 160) benadrukt dit zelfde punt met zijn bekende uitspraak: "Oorspronkelijk is het bewustzijn niet een 'ik denk', maar een 'ik kan'". Het gaat daarbij om "... the ability to deal with various 'things to be handled' through position, movement and conquest of space. Here the

structure of the surrounding world is determined by the phenomena of 'nearby' and 'far away', 'before' and 'behind', 'easy' and 'difficult'." (IDP, p. 66). Zo ontstaan voor het kind 'objecten' in die zin dat elk object "the identical 'something' of varied practical activities" is (IDP, p. 92). Verder is het duidelijk dat deze eerste vorm van objectiveren typische repercussies heeft met betrekking tot de intersubjectieve relaties: al is het ongetwijfeld waar dat een dergelijke beperkte, aan concrete handelingen gebonden objectiviteit niet tot universele kennis leidt, toch is op basis hiervan wel degelijk een wederzijds begrip mogelijk. Nog sterker: "The child at that age seeks contact with other persons, imitates their movements, makes their facial expressions his own." (ibid.).

In stadium 3 is er sprake van *objectivering door middel van taal*. Door namen aan dingen te geven overstijgt het kind definitief de louter emotionele relaties die het eerste stadium kenmerken en de zuiver praktische relaties van het tweede stadium (IDP, p. 93). Taal betekent zowel distantie als communicatie: "Language enters as a medium between the Ego and the 'you'. It creates distance but also builds a bridge across this distance." (IDP, p. 96). Dit derde stadium kent zelf weer een aantal subontwikkelingen. Allereerst is er sprake van taalontwikkeling: Aanvankelijk wordt de taal op een magische wijze gebruikt; pas vanaf het zevende of achtste jaar verdwijnt dit magische element normaal gesproken. Verder wijst Strasser op het eminente belang van de zg. protestfase (op ongeveer 3 à 4-jarige leeftijd): Deze crisis maakt een einde aan de dyadische relatie met de ouders en is een teken van opkomend zelfbewustzijn (IDP, p. 95). Tenslotte mondt dit derde stadium uit in de adolescentie, die volgens Strasser vooral gekenmerkt wordt door het ontwaken van echte reflexie: "The power and inclination to reflect awaken only in adolescence." (IDP, p. 97).

Dit alles neemt niet weg - en dit is een bekend stokpaardje van Merleau-Ponty, die overigens in dit verband niet geciteerd wordt - dat het eerste stadium gedurende ons gehele verdere leven zal blijven doorwerken: steeds zal de eerder beschreven symbiose met de ons omringende werkelijkheid ondergronds een rol blijven spelen (IDP, p. 99). Bovendien blijven

we altijd onderhevig aan veranderingen: "Awareness as an Ego's mode of being has no static character, but is constantly subject to change. The changes concern the 'what' as well as the 'how', the content as well as the structures." (IDP, p. 98).

Ondanks deze nuancerende opmerkingen in de vorige alinea krijgt men – mede door de gehanteerde terminologie – toch de onweerstaanbare indruk dat de ontwikkeling van de mens zich volgens Strasser zou voltrekken als een gang van ongebreidelde emotionaliteit via eerste objectiveringen naar universele rationaliteit. Simplistisch uitgedrukt: een weg van pure subjectiviteit naar zuivere rationaliteit. Een dergelijke interpretatie van de menselijke ontwikkeling treffen we bijvoorbeeld grosso modo aan bij Piaget. Merleau-Ponty keert zich fel tegen een dergelijke voorstelling van zaken (vgl. Widdershoven, 1987, pp. 81-83), maar ook Strasser wijst haar resoluut van de hand (IDP, pp. 86 en 88). Reeds in de loop van de tweede levensmaand ontwikkelt de zuigeling immers een voorreflexief bewustzijn. Anderzijds wordt een volwassene in het dagelijkse leven constant geleid door gevoelens en gedraagt hij zich in bepaalde situaties vaak uiterst emotioneel, zonder dat men daarbij kan spreken van een volstrekte regressie¹⁰.

6 Dialoog, opvoeding en onderwijs

Wat zijn nu de pedagogische implicaties van Strassers idee van een dialogische fenomenologie? Aangezien Strasser zelf in IDP nergens enige pedagogische consequentie trekt en dit ook in latere publicaties niet gedaan heeft¹¹, zijn de volgende opmerkingen voor een gedeelte enigszins speculatief.

Heel typerend voor de dialogisch-fenomenologische benadering van de verschijnenselen opvoeding en onderwijs zijn de volgende punten:

(a) Persoonlijke autonomie, die in het liberalisme als het voornaamste opvoedings- en onderwijsdoel wordt beschouwd, zal vanuit de dialogisch-fenomenologische visie nimmer als het ultieme doel worden gezien. Een zekere autonomie is gewenst (Strasser duidt deze aan met de term 'Ego'), maar dan vooral als *middel*

om tot een volwaardiger dialoog in de enge zin van het woord te kunnen komen. Bovendien moeten we er steeds op bedacht zijn dat een dergelijke (relatieve) autonomie slechts tot stand kan komen via een 'you' (zie boven, § 3).

(b) Ook het zg. communitaristische standpunt (vgl. Snik, 1993), waarin het accent gelegd wordt op 's mensen *sociale* identiteit en op het primaat van de groep, de gemeenschap of de cultuur, is niet in overeenstemming met de dialogisch-fenomenologische zienswijze. Immers, niet de normen en waarden van een (sub)cultuur staan centraal, maar de concrete persoon met wie ik een vertrouwensrelatie aanga. Bovendien benadrukt Strasser dat het 'ik' aan voortdurende veranderingen is blootgesteld, omdat het telkens weer met een ander 'you' in aanraking komt: "the basis of my entire change lies in the encounter with a new 'you', one which evokes more confidence in me than my former partner who has now become untrustworthy" (IDP, p. 128). Hij spreekt in dit verband van een "world-constituting dialogue" (IDP, p. 127): ofschoon er geen sprake kan zijn van een volstrekte discontinuïteit (IDP, p. 129), leren zijn moeder, zijn vader, zijn broers en zusters, zijn onderwijzer(es), zijn buurman, zijn vrienden en vriendinnen, zijn tennisleraar, de vreemdeling, etc. een persoon steeds nieuwe werelden ontdekken en creëren.

(c) Heel centraal staat in de dialogische fenomenologie van opvoeding, vorming en onderwijs de term 'faith', een dubbelzinnig begrip dat zowel (religieus) geloof (*fides*) als vertrouwen (*fiducia*) kan betekenen (vgl. Kleinig, 1982, pp. 262-265). Strasser slaagt er helaas niet in beide betekenissen duidelijk uit elkaar te houden, maar in het kader van opvoeding en onderwijs lijkt mij de tweede betekenis veruit de belangrijkste.

Vertrouwen in het algemeen wordt altijd gekenmerkt door ambiguïteit: enerzijds berust het op een zeker 'weten' (zelfs een hond vertrouwt zijn baasje op grond van bepaalde ervaringsgegevens), anderzijds houdt vertrouwen steeds een risico in: "the genuine affirmation of faith goes beyond anything that can be adequately given as an object of experience and of thought" (IDP, p. 125). Verder kan het begrip 'vertrouwen' duiden op twee aspecten: het kan betrekking hebben op een feitelijke stand van zaken, maar het kan ook in normatieve zin ge-

bruikt worden. Strasser houdt zich eigenlijk alleen maar bezig met 'vertrouwen' als feitelijkheid. In eerdere geschriften (bv. OEO, p. 42) stelt hij voornamelijk het vertrouwen van de ouders in hun kind centraal. In IDP (pp. 118 vv.) benadrukt hij daarentegen vooral het vertrouwen van het kind en de volwassene in de hen omringende personen. Vertrouwen wordt daarbij als grondslag van menselijk leven überhaupt opgevat.

Het normatieve aspect van 'vertrouwen' komt evenwel niet of nauwelijks aan de orde. Slechts één opmerking lijkt er op te wijzen: "In short, the 'you' is not a datum for me but a task." (IDP, p. 130). Toch lijkt in dit normatieve aspect van vertrouwen de belangrijkste pedagogische consequentie van een dialogische fenomenologie te bestaan. Het voornaamste doel van opvoeding en onderwijs kan geen autonomie zijn, aangezien we altijd zijn aangewezen op anderen. Socialisatie komt evenmin als het belangrijkste doel van opvoeding en onderwijs in aanmerking, omdat we daarmee ons 'Ego' in de waagschaal stellen. Vanuit een dialogisch-fenomenologisch perspectief kan het meest pregnante opvoedings- en onderwijsdoel alleen maar zijn: leren een (kritische) dialoog aan te gaan en vooral leren vertrouwen te hebben in je medemens, of deze nu tot je eigen cultuur of tot een andere cultuur behoort. *Hoe* dit vertrouwen, ondanks alle eventuele teleurstellingen, kan worden ontwikkeld tot een habitus, tot een blijvende dispositie, is een vraag waarop de filosofie het antwoord schuldig moet blijven, maar één ding is zeker: een dergelijke habitus kan niet in de strikte zin van het woord onderwezen worden, maar ontstaat in een dialogische omgang waarin zowel de persoon van de opvoeding, resp. leerling enerzijds als die van de opvoeder, onderwijzer en leraar anderzijds in hun totaliteit worden aangesproken¹².

7 Voorbij de burgerlijke moraal

In de jaren zeventig kwam Strasser in aanraking met de denkbeelden van Levinas, die - zoals hij zelf eens gezegd heeft - voor hem een openbaring waren, omdat zij in vele opzichten in het verlengde liggen en soms een afronding betekenen van zijn eigen dialogische fenome-

nologie. Niet alleen bevestigt Levinas zijn opvatting dat het wezen van de menselijke intersubjectiviteit gelegen is in de dialoog en dat binnen de 'I-you'-relatie het primaat aan het 'you' toekomt (zie boven, §§ 3, 5 en 6), maar bovendien inspireert deze hem tot een meer uitgewerkte standpuntbepaling aangaande de verhouding tussen symmetrische en asymmetrische betrekkingen en neemt hij van hem het idee over dat de *ethiek* de eerste, d.w.z. de meest fundamentele filosofie is.

7.1 Strassers sociale ethiek

In zijn boek *De burger voorbij* uit 1981 (BUV) doet Strasser een poging de zg. burgerlijke moraal en met name haar zelfgenoegzaamheid te overstijgen. Het kenmerkende van deze moraal is dat zij het eigendom en de bescherming daarvan als uitgangspunt neemt en de mens primair opvat als homo oeconomicus¹³. Over de wijze waarop de economische verhoudingen geregeld moeten worden verschillen de politieke filosofen echter in aanzienlijke mate van mening. Aristoteles doet een beroep op de deugd van rechtvaardigheid en onderscheidt daarbij verdelende of distributieve rechtvaardigheid, commutatieve of ruilrechtvaardigheid (dingen die men ruilt moeten ongeveer dezelfde waarde bezitten) en herstellende rechtvaardigheid (BUV, pp. 118-119). Deze rechtvaardigheid heeft echter uitsluitend betrekking op eigendomsverhoudingen en bezit een overwegend statisch karakter. Thomas Hobbes (1588-1679) gaat ervan uit dat de mens in de natuurtoestand een wolf voor zijn medemens is. Uit eigenbelang, om niet in voortdurende angst te hoeven leven, sluiten de mensen daarom een *sociaal contract* waarin alle macht aan één heerser wordt overgedragen, die de orde moet handhaven en zelf boven dit contract verheven is (BUV, pp. 40-41). Immanuel Kant (1724-1804) moet als oprecht republikein niets weten van deze oplossing. Hij doet een beroep op de menselijke (praktische) rede en komt zo tot zijn beroemde (louter formele) categorische imperatief: "Handel alleen volgens stelregels waarvan je tegelijk kunt willen dat ze algemene wetten worden" (vgl. BUV, p. 124). Op grond hiervan zijn bijvoorbeeld doden, stelen en liegen (ook al zou je met dit laatste een mensenleven kunnen redden) uit den boze, omdat geen redelijk denkend mens zou kunnen instemmen

met een algemene wet die stelen toestond. In het verlengde hiervan legt hij in zijn ethiek een sterke nadruk op de *plicht*: men moet het goede doen omwille van het goede en niet om daarmee bijvoorbeeld in de hemel te kunnen komen. Strasser wil de waarde van de plicht niet onderschatten, maar betwijfelt "of het plichtsbegrip *volstaat* om een echte ethiek te funderen" (BUV, p. 130). Immers, "een wet - ook een zedenwet - gebiedt [volgens Kant] altijd iets dat we ongaarne doen", zodat we ons de vraag moeten stellen of "zedelijkheid werkelijk identiek [is] met innerlijke verscheurdheid" (BUV, p. 131). Trouwens, ondanks zijn kritiek op Hobbes erkent ook Kant de noodzaak van een verdrag ('bürgerliche Gesellschaftsbund'), benadrukt hij dat een echte burger "economisch op eigen benen staat en enig eigendom bezit", zodat werknemers, om nog maar niet te spreken van vrouwen en kinderen, geen waarachtige staatsburgers zijn, en onderkent hij in de mens een hang naar het kwade en een neiging tot isolement, die een "toestand van 'ungesellige Geselligkeit'¹⁴" tot gevolg hebben (BUV, pp. 133-134).

De burgerlijke moraal is dus gefundeerd op een (sociaal) contract, waarin de rechten en plichten van de burgers worden vastgelegd. Zij wordt mede daardoor gekenmerkt door conservatisme. Bij Kant, die door Strasser als de meest scherpzinnige woordvoerder van de burgerlijke moraal wordt beschouwd, stoten we daarnaast nog op een ethisch formalisme¹⁵ dat uitsluitend betrekking heeft op *symmetrische* verhoudingen (BUV, p. 135). Toch betekent dit niet dat wij deze burgerlijke moraal, en met name de sociaal-ethische denkbeelden van Kant, zonder meer moeten verwerpen. Het sociale leven van alle dag wordt niet *alleen* gekenmerkt door een unieke relatie tussen 'ik' en de 'ander', maar ook door "de aanwezigheid van Derden en door de eis van rechtvaardigheid ten overstaan van hen". "In [deze] situatie ben ik een Ander onder Anderen, maak ik deel uit van de broederschap der mensen, heersen tussen 'ons' symmetrische verhoudingen." (BUV, p. 135). Op dit niveau van de bemiddelde verantwoordelijkheid, van het 'wij', heeft Kant grotendeels gelijk met zijn categorische imperatief, maar Strasser ziet "in deze imperatief niet de grondwet van heel het zedelijke leven in alle denkbare vormen. Want het sociale niveau,

dat van de bemiddelde verantwoordelijkheid, is gefundeerd, niet funderend." (BUV, p. 138). "Wij moeten blijkbaar door deze [burgerlijke] plichtenleer heen, maar wij moeten er [ook] bovenuit komen" (ibid.). Hoe dit laatste mogelijk is beschrijft Strasser in het voetspoor van Levinas als volgt.

"Typerend voor Levinas' opvatting aangaande de sociaal-ethische verantwoordelijkheid is, dat ze uit een oorspronkelijke passiviteit¹⁶ voortspuit, niet uit een wilsakt of een intentie." (BUV, p. 107). Anders gezegd: "Ik ben op een vóór-oorspronkelijke¹⁷ - aan het ontspringen van mijn bewustzijnsstroom voorafgaande - wijze gericht op de Andere¹⁸, omdat ik verantwoordelijk ben ten overstaan van hem. Mijn verantwoordelijkheid is in dezen creatuurlijk van aard, zij berust niet op een verplichting die ik bewust en vrijwillig op mij heb genomen." (BUV, p. 100): "Voordat ik 'ja' of 'neen' vermocht te zeggen, was ik reeds de hoeder van mijn broeder. 'Mijn broeder' is de Andere die mijn Naaste is geworden. Op *mijn onmiddellijke* - door geen systeem van plichten en verplichtingen bemiddelde - *verantwoordelijkheid ten overstaan van mijn Naaste berust heel de sociale ethiek.*" (BUV, p. 107). Deze verantwoordelijkheid, deze oorspronkelijke dienstbaarheid, is niet gebaseerd op reciprociteit maar op asymmetrie. Pas in tweede instantie¹⁹, namelijk door het verschijnen van de 'Derde'²⁰ die voor mij überhaupt pas bestaat dank zij de nabijheid van de Andere (BUV, p. 110), ontstaan er symmetrische verhoudingen, wordt mijn verantwoordelijkheid een *bemiddelde* verantwoordelijkheid, waarin sprake is van de eis en de plicht van rechtvaardigheid voor zowel de 'Derde' als mijzelf (BUV, p. 109).

Geïnspireerd door Kant en Levinas beschouwt Strasser het probleem van de *vrede* als beslissend voor de sociale wijsbegeerte. Kants categorische imperatief biedt voor de vrede geen enkele garantie, omdat hij een dergelijke vrede afhankelijk laat zijn van de instemming van de medemens. Daarom stelt Strasser in de lijn van Levinas een herformulering voor: "De categorische imperatief gebiedt mij mijn stelregels zo te kiezen, dat ik van Mijzelf ten overstaan van de Andere te allen tijde meer verwacht dan van de Andere voor Mijzelf", waarbij "het 'meer' beantwoordt aan de zede-

lijke superioriteit, die vreedzame relaties ten opzichte van vijandige bezitten" en waarbij ik van de Andere niet mag en kan verlangen dat hij dezelfde stelregel volgt (BUV, p. 140). "Ik ben verantwoordelijk voor de vrede, dat is het uitgangspunt, dat staat voor mij vast. Ik kan mijn hoogst persoonlijke verantwoordelijkheid aan niemand delegeren. Aan haar dank ik mijn persoonlijke identiteit. In deze zin zou men van een *imperatief der persoonlijke verantwoordelijkheid* kunnen spreken." (BUV, p. 141). In dit opzicht laat Strasser het onzekere, het risico, prevaleren boven de burgerlijke zekerheid (BUV, p. 154) en wordt in zijn ogen de burgerlijke plicht overstegen door het offer, met name het offer van het eigen leven (BUV, pp. 147 vv.). Met instemming haalt hij de woorden aan die Shakespeare Hamlet in de mond legt: "The readiness is all" (BUV, p. 164).

In een samenleving "die zich uitsluitend door economische motieven laat leiden", kan geen echte vrede heersen: de eigenlijke zedelijkheid begint pas daar, "waar de burgerlijke deugdelijkheden, de economische efficiënties, overstegen en gecorrigeerd worden" (BUV, p. 146). Toch valt niet te ontkennen dat "het streven naar rechtvaardigheid zonder streven naar doeltreffendheid" te kort schiet (BUV, p. 160), hetgeen in concreto betekent "dat niemand die handelend in de sociale werkelijkheid wil ingrijpen (...) de burgerlijke deugdelijkheden zal kunnen missen" (BUV, p. 161). Strassers oplossing voor dit dilemma is wat slapjes. Principieel moet "de economische en technische rationaliteit zich, zonder het minste van haar rationeel karakter prijs te geven, in dienst stellen van de zedelijkheid; zij moet er zorg voor dragen dat de rechtvaardige beslissingen ook doeltreffend zijn" (BUV, p. 162), maar deze onderschikking sluit niet een volstreekte onderworpenheid in. Eerder zal er sprake moeten zijn van een onophoudelijke wederzijdse correctie. "De correctie zal van weerskanten moeten uitgaan. Enerzijds mag de zedelijkheid nooit de inspraak van haar belangrijkste assistente negeren. (...) Anderzijds zal de Rede de heerschappij over de samenleving nooit aan technici, economen en computers overlaten." (BUV, p. 163). Wellicht is deze verhouding nog het beste te karakteriseren als de *positieve tolerantie*, waar Strasser een van de laatste geschreven bladzijden van zijn leven aan wijdde

(WIW, pp. 189-190). Positieve tolerantie bij het zoeken naar waarheid houdt het volgende in: Ten eerste dient men "de ander en hetgeen hem na aan het hart ligt serieus te nemen". In de tweede plaats zal iemand die positief verdraagzaam is "bereid zijn van de ander iets te leren". Ten derde zal hij moeten "erkennen dat hij het niet eens kan zijn met de uitgangspunten van de ander", hetgeen zal resulteren - niet in een 'Auseinanderschlagung' maar - in een 'Auseinandersetzung', waarin een zekere gemeenschappelijkheid (Verbindlichkeit) centraal staat: het feit namelijk dat beiden ondanks alle verschillen op zoek zijn naar een en dezelfde waarheid.

7.2 De implicaties voor opvoeding en onderwijs

"Mijn taak bestaat er niet in een [concrete] ethiek uit te werken; ik tracht alleen maar de betekenis ervan te doorgronden", zegt Levinas (1982, p. 95) zelf. Hij en Strasser zijn als filosofen meer geïnteresseerd in de *grondslagen* van het ethisch handelen als zodanig; concrete ethiek ontwikkelt zich pas in de dialogische praktijk van het dagelijkse handelen. Desalniettemin bestaat er natuurlijk een wisselwerking tussen grondslagen en de concretisering ervan. Met betrekking tot opvoeding en onderwijs, die beide immers - zoals alle intersubjectieve relaties - ethisch handelen inhouden, maar daarnaast ook nog op een *bevordenen* van *waarachtig* ethisch handelen gericht zijn, leveren de inzichten van Levinas en de 'latere' Strasser onder meer de volgende winstpunten op:

(a) Opvoeding en onderwijs kunnen metafysisch worden opgevat als 'plaatsvervanging': "In de opvoeding beaamt de mens zijn eigen wezen: drager te zijn van het andere dan zichzelf", en: "De opvoeder stelt zich in de plaats van een ander subject dat niet in staat is zijn recht op anders zijn ten aanzien van deze ouders op te eisen" (Hellems, 1982, pp. 148-149). In opvoeding en onderwijs komt bij uitstek de 'creatuurlijke verantwoordelijkheid' tot uitdrukking.

(b) Autonomie als opvoedings- en onderwijsdoel wordt nog verder in haar waarde aangetaast dan in § 6 al het geval was. Zelfverantwoordelijke zelfbepaling biedt geen enkele garantie voor waarachtig zedelijk handelen.

Eerder is het zo dat autonomie een *uitvloeisel* kan zijn van onze vóór-oorspronkelijke verantwoordelijkheid ten aanzien van onze medemens en het Oneindige. Primair is niet de *zelfbepaling*, maar de ontvankelijkheid, de passiviteit, de 'readiness' van cruciaal belang. Hier stoten we op een eerste inhoudelijk-normatieve taak van opvoeding en onderwijs. Opvoeding is in eerste instantie 'Erziehung zur Demut', waarbij deemoed verstaan moet worden als een "Modus der Liebe" (Max Scheler; Buytendijk, 1962, p. 25). Ook het onderwijs ontkomt hier niet aan: "Echte Bildung, geistiges Wachstum erreicht man niemals auf dem Wege gegenseitiger Wettifers" (Buytendijk, 1962, p. 66), maar door het bijbrengen van eerbied voor en nederigheid ten overstaan van medemens en natuur. Alleen zo is het politieke, economische en wetenschappelijke totalitarisme te vernietigen, waaraan met name het Verlichtingsdenken zich schuldig maakt: het onderwijs moet niet het accent leggen op het leren beheersen, maar moet de leerling open stellen voor de sociale en fysische werkelijkheid.

(c) Daarmee belanden we bij de verhouding tussen asymmetrische en symmetrische relaties. Beide filosofen leggen de nadruk op het primaat van de eerste. Levinas op metafysische, Strasser daarnaast ook op ontwikkelings-theoretische gronden. Geen van beiden ontkent de noodzaak van symmetrische relaties en geen van beiden beweert dat symmetrische relaties als het ware automatisch voortvloeien uit asymmetrische relaties. Hier ligt een tweede inhoudelijk-normatieve taak van opvoeding en onderwijs. Opvoeding start als een wezenlijk asymmetrische relatie en moet er voor zorgen dat daaruit - hoe kan de filosoof niet concreet zeggen - rechtvaardige symmetrische relaties ontstaan. Het onderwijs start met leerlingen die gedeeltelijk reeds spontaan symmetrische relaties aanknopen of hebben aangeknoopt: deze zal het moeten stimuleren of corrigeren.

(d) Beide filosofen zijn de overtuiging toegedaan dat plichtsbetrachting niet volstaat. Zelfs Kant, de plichtsethicus bij uitstek, is van mening dat een meer doen dan alleen je plicht ethisch zinvol is, zij het op voorwaarde dat je eigen autonomie niet in gevaar komt. Strasser suggereert dat het offer, en met name het offer van je eigen leven, ethisch relevant kan zijn en in wezen de meest pregnante vorm is van een

overstijgen van de burgerlijke moraal. Levinas spreekt niet alleen van 'plaatsvervangings' en 'gijzelaarschap', maar benadrukt ook de waarde van de 'heiligheid' (sainteté): "[Het Oneindige is] een eis van heiligheid. Nooit zal iemand kunnen zeggen: ik heb aan al mijn plichten voldaan" (Levinas, 1982, p. 112), omdat plicht oneindig veel verder reikt dan de wetten en regels die wij samen hebben opgesteld. Een derde inhoudelijk-normatieve taak van opvoeding en onderwijs kan derhalve als volgt omschreven worden: de toekomstige 'volwassene' moet worden duidelijk gemaakt dat ethiek heel wat meer inhoudt dan het wetboek en de gevestigde sociale verplichtingen alleen. Vóór-oorspronkelijk is eenieder verantwoordelijk voor het leed van zijn medemens: zijn honger, zijn dorst, de martelingen die hij moet ondergaan, zijn zinloze dood. Morele opvoeding is niet alleen maar wijzen op de plicht je belastinggeld te betalen, opdat daarvan een relatief gering percentage kan worden aangewend om de honger in de derde wereld te lenigen. Morele opvoeding is ook en vooral: wijzen op het feit dat jij *direct* verantwoordelijk bent voor deze hongersnood, dat je deze verantwoordelijkheid niet kunt afkopen met een penning, dat *laten sterven* weliswaar niet juridisch, maar wel ethisch gezien gelijk is aan *doden* (vgl. Singer, 1979, p. 162 vv.).

(e) Beide denkers wijzen zowel het universalisme als het relativisme af. Wat betreft het universalisme ligt dit voor de hand: het dynamische karakter van de 'I-you'-relatie, die de basis van het menselijk bestaan vormt, is volkomen wezensvreemd aan de opvatting dat we een absolute (inhoudelijke) waarheid zouden kunnen kennen. Er bestaan wel universele rechten (en plichten) van de mens, maar deze bezitten een louter formeel en geen inhoudelijk karakter. Zodra zij inhoudelijk vertaald worden, leiden zij altijd tot een vorm van totalitarisme. Ook het relativisme kan door geen van beiden aangehangen worden, omdat zij immers één onwankelbaar uitgangspunt hebben, namelijk de dynamiek van de vóór-oorspronkelijke verantwoordelijkheid, die negatief elke vorm van totalitarisme uitsluit en positief betekent dat wij telkens voor een in onze ogen *betere* wereld kiezen. De positie die Strasser en Levinas innemen kan dan ook het beste omschreven worden als een *pluralisme*, een benaming

die zij telkenmale zelf in de mond nemen. Het pluralisme van Levinas en Strasser kan geen misverstanden oproepen: niet een totaliteit maar een strikt unieke relatie tussen mij en de Ander is de kern van het menselijk zijn. Strasser komt daarnaast ook nog via een andere weg tot dezelfde conclusie: ondanks het feit dat er uiteindelijk één waarheid is, kunnen wetenschap, filosofie en menselijk leven slechts *pozingen* doen om die waarheid te benaderen, hetgeen resulteert in een telkens blootleggen van één van de talloze facetten van deze waarheid. Principieel kunnen wij nimmer *de* waarheid bereiken, laat staan haar beschrijven: in deze wereld is waarheid altijd slechts deelwaarheid. Wanneer wij nu pluralisme met Procee (1991, p. 165) herleiden tot twee basisbeginselen, namelijk (i) het principe van niet-uitsluiting en (ii) het principe van de bevordering van interacties, komen we uit bij een vierde inhoudelijk-normatieve taak van opvoeding en onderwijs: Beide moeten er naar streven dat de toekomstige 'volwassene' het eerste principe internaliseert en tot een habitus maakt. Beide dienen in en buiten de klassituatie interactie te bevorderen. Juist in onze moderne multiculturele en multireligieuze samenlevingen kan deze vierde taak nauwelijks overschat worden.

Strasser zelf is de eerste die het nogal utopische karakter van dit soort denkbeelden onderkent. Maar, zegt hij, "voor ons is 'utopisch' niet een synoniem van 'utopistisch'. In tegenstelling tot wat vele pseudo-rebellen menen, is utopisch denken niet hetzelfde als 'wishful thinking'. De kloof van het onrecht die in de sociale werkelijkheid van onze dagen gaapt, wordt door dromen, wensen en protesten niet gedempt. Wie het onmogelijke eist, denkt niet realistisch; hij denkt in het geheel niet - hij voelt". En hij vervolgt: "De utopische rechtvaardigheid verdient pas dan haar naam, wanneer ze alles wat de burgerlijke rechtvaardigheid vermag, in zich incorporeert, zodat ze de lacunes, de tekortkomingen, de disfunctie van deze laatste in concreto kan aanwijzen. Slechts dan kan de utopische rechtvaardigheid constructief werken, slechts dan kan ze corrigerend optreden. (...) Wij willen dus afrekenen met het traditionele vooroordeel, dat de behoudende mens de vrede van de samenleving dient en de

'nieuwlichter' een ergernis is voor God en de mensen." (BUV, p. 120).

Noten

- 1 Voor een volledige bibliografie van Strasser zie: Monshouwer, 1994a.
- 2 Egologisch betekent het 'ik' centraal stellend.
- 3 Het meest zorgvuldige overzicht van deze beweging geeft H. Spiegelberg, *The Phenomenological Movement* (1982).
- 4 Strasser gebruikt het woord 'sympathie' hier in zijn oorspronkelijke betekenis van 'syn-pathein', d.w.z. meeleven, meevoelen.
- 5 Ook deze uitdrukking slaat o.a. op de zg. Utrechtse school (met uitzondering van Buyten-dijk).
- 6 Dit is datgene wat Arnold Gehlen (1962, bv. pp. 241 vv.) bedoelt met de ontlastende functie van de taal.
- 7 Idealisme is in de filosofie de verzamelnaam voor alle opvattingen die zeggen, dat de werkelijkheid geconstitueerd wordt door een of ander bewustzijn zonder hetwelk die werkelijkheid niet zou bestaan.
- 8 De opvatting binnen de filosofie dat alleen het eigen ik en zijn bewustzijnsinhouden werkelijk zijn.
- 9 Voor Merleau-Ponty is het menselijk lichaam niet in eerste instantie een object, een ding temidden van vele andere dingen, maar een subject dat van meet af aan zin geeft aan de werkelijkheid en dus intentionaliteit in de ruime zin van het woord bezit.
- 10 Strassers denkbeelden over het menselijk gevoelsleven en de opvoeding van gevoelens worden geanalyseerd in: Monshouwer, 1994b.
- 11 Strassers laatste wijsgerig-pedagogisch werk verscheen in 1973.
- 12 Vgl. Strasser, 1950, pp. 218-221. Voor een nadere uitwerking van het begrip 'vertrouwen' in pedagogische context, zie: Spiecker (1991, pp. 82-93).
- 13 Het werkwoord 'oikéein' betekent in het Grieks oorspronkelijk 'wonen' en later ook 'besturen'. Voordat het woord 'economie' in het Nederlands was ingeburgerd sprak men dan ook van '(staat)huishoudkunde'.
- 14 Strasser vertaalt deze uitdrukking ten onrechte met 'ongezellige gezelligheid'. De enige juiste - maar niet fraaie - vertaling luidt: 'onsociale socialiteit'.

- 15 Kants ethiek is geen inhoudelijke ethiek: zij houdt strikt genomen geen rekening met de empirische werkelijkheid en baseert zich op een formeel a priori-beginsel.
- 16 "Het 'een-voor-de-ander' (...) is niet datgene wat men wel 'geëngageerde subjectiviteit' pleegt te noemen. Een 'engagement' veronderstelt al een theoretisch bewustzijn als de mogelijkheid om iets – vooraf of naderhand – op zich te nemen, een mogelijkheid waardoor de (oorspronkelijke) passiviteit reeds overstegen wordt" (Levinas, 1974, p. 174).
- 17 Levinas spreekt van 'an-archische' verantwoordelijkheid. 'Archè' betekent 'begin', 'oorsprong'.
- 18 In eerste of beter in laatste instantie bedoelt Levinas met de 'Ander' God, maar dan niet de christelijke God die als een persoon wordt voorgesteld en dus tot een 'Zijn' gereduceerd wordt, doch de letterlijk 'onvoorstelbare' en niet 'benoembare' God van de joodse traditie. "De term 'transcendentie' duidt nu juist op het feit dat men 'God' en 'zijn' niet tezamen kan denken" (Levinas, 1982, p. 82). In tweede (of zo men wil in eerste) instantie manifesteert, openbaart de Ander (God) zich onder bepaalde voorwaarden in de ander, mijn naaste, mijn medemens. "Onafhankelijk van de relatie met de medemens kan er geen enkele 'kennis' van God mogelijk zijn" (Levinas, 1961, p. 51).
- 19 Hiermee wordt geen chronologische volgorde bedoeld, maar een relatie van funderen en gefundeerd-worden.
- 20 "De Derde is anders dan de Naaste, maar tevens een andere Naaste, een naaste van de Ander en niet alleen maar zijn gelijke" (Levinas, 1974, p. 200). "De anderen gaan mij van oudsher aan. Het broeder-zijn gaat hier vooraf aan de gemeenschappelijkheid van de soort" (Levinas, 1974, p. 174).
- Hellemans, M. (1982). Pedagogische verantwoordelijkheid. In B. Spiecker, B. Levering, A. J. Beekman (Red.), *Theoretische pedagogiek* (pp. 134-150). Meppel-Amsterdam: Boom.
- Hulst, J.W. van (1991). Martinus Jan Langeveld, 30 oktober 1905 - 15 december 1989. In *Jaarboek 1991 van de Koninklijke Nederlandse Akademie van Wetenschappen* (pp. 155-162).
- Kleinig, J. (1982). *Philosophical issues in education*. London-Canberra: Croom Helm.
- Levinas, E. (1961). *Totalité et Infini. Essai sur l'extériorité*. La Haye: Martinus Nijhoff.
- Levinas, E. (1974). *Autrement qu'être ou au-delà de l'essence*. La Haye: Martinus Nijhoff.
- Levinas, E. (1982). *Ethique et Infini. Dialogues avec Philippe Nemo*. Paris: Fayard.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard.
- Monshouwer, A. (1994a). De filosofische en wijsgerig-pedagogische werken van Stephan Strasser (1905-1991). Een bibliografisch overzicht. *Tijdschrift voor Filosofie*, 56 [in druk]
- Monshouwer, A. (1994b). Bios, Pathos, Logos. Stephan Strassers fenomenologie van het gevoelsleven en haar implicaties voor opvoeding en onderwijs [binnenkort te verschijnen].
- Procee, H. (1991). *Over de grenzen van culturen. Voorbij universalisme en relativisme*. Meppel-Amsterdam: Boom.
- Singer, P. (1979). *Practical ethics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Snik, G. (1993). Identiteit, gemeenschap, opvoeding. *Pedagogisch Tijdschrift*, 18, speciaal nummer, 27-38.
- Spiecker, B. (1991). *Emoties en morele opvoeding. Wijsgerig-pedagogische studies*. Meppel-Amsterdam: Boom.
- Spiegelberg, H. (1982). *The phenomenological movement*, 3rd revised and enlarged edition. The Hague: Martinus Nijhoff.
- Strasser, S. (1950-51). De opvoeding der gevoelens. *Vlaams Opvoedkundig Tijdschrift*, 31, 210-224.
- Strasser, S. (1957). De betekenis van de phaenomenologie voor de Europese psychologie. *Tijdschrift voor Opvoedkunde*, 3, 94-114.
- Strasser, S. (1963). *Opvoedingswetenschap en opvoedingswijsheid* (= OEO). 's Hertogenbosch: Malmberg.
- Strasser, S. (1965). *Fenomenologie en empirische menskunde. Bijdrage tot een nieuw ideaal van wetenschappelijkheid*, 2e druk (= FEM). Arnhem-Zeist: Van Loghum Slaterus.

Literatuur

- Buytendijk, F. J. J. (1962). *Erziehung zur Demut. Betrachtungen über einige moderne pädagogische Ideen*. Ratingen: A. Henn Verlag.
- Gehlen, A. (1962). *Der Mensch. Seine Natur und seine Stellung in der Welt*. 7. Druck. Frankfurt a.M.-Bonn: Athenäum Verlag.

- Strasser, S. (1968). Endliche Freiheit. In *Akten des XIV. internationalen Kongresses für Philosophie* (Band I, pp. 166-174). Wien: Herder.
- Strasser, S. (1969). *The idea of dialogal phenomenology* (translated by H.J. Koren) (= IDP). Pittsburgh-Louvain: Duquesne University Press-Nauwelaerts.
- Strasser, S. (1972). De dialogo als bakermat van de waarheid. Kritische beschouwingen naar aanleiding van Habermas' 'Theorie der kommunikativen Kompetenz'. *Tijdschrift voor Filosofie*. 34, 323-347.
- Strasser, S. (1981). *De burger voorbij. Ethisch-politieke overwegingen* (= BUV). Baarn: Ambo.
- Strasser, S. (1991). *Welt im Widerspruch. Gedanken zu einer Phänomenologie als ethische Fundamentalphilosophie* (= WIW). Dordrecht: Kluwer.
- Widdershoven, G. (1987). *Handelen en rationaliteit. Een systematisch overzicht van het denken van Wittgenstein, Merleau-Ponty, Gadamer en Habermas*. Meppel-Amsterdam: Boom.

Manuscript aanvaard 28-3-1994

Auteur

A. Monshouwer is als universitair docent verbonden aan het Instituut voor Wijsgerige en Historische Pedagogiek van de Universiteit van Nijmegen.

Adres: Meerweg 10, 6681 BC Bommel.

Abstract

Stephan Strasser's dialogal phenomenology and its consequences for human development and education

A. Monshouwer. *Pedagogische Studiën*, 1994, 71, 304-316.

Stephan Strasser (1905-1991) enjoyed an international reputation in the fields of philosophical anthropology and philosophy of the human sciences. Moreover, in the Netherlands, Belgium and the German speaking countries he was a well-known philosopher of education. His philosophical basis can be characterized as 'dialogal phenomenology'. In this article I will attempt to give an answer to the following questions: What is, according to Strasser, phenomenology? What is the specific character of his dialogal phenomenology? Can we describe an evolution in this idea of a dialogal phenomenology? What are its implications for human development and education?

De AECT Convention '94 en InCITE '94

Van 16 t/m 20 februari 1994 werd in Nashville (USA) de jaarlijkse conferentie van de Association For Educational Communication and Technology (AECT) gehouden. De organisatie werkte dit jaar voor het eerst samen met de Association for the Development of Computer-based Instructional Systems (ADCIS). Naast deze conferentie, die bestond uit parallelsessies waaruit de bezoekers een keuze konden maken, was er een vaktentoonstelling 'InCITE '94' en vonden er (apart te betalen) 'pre convention workshops' plaats. Deze kroniek geeft de belangrijkste bevindingen weer.

Pre Convention Workshops

Voorafgaand aan de conferentie konden de bezoekers deelnemen aan workshops. Uit 16 verschillende thema's kon een keuze gemaakt worden. Deze workshops, alle opgezet vanuit het streven van de AECT: 'Het verbeteren van het opleiden met nieuwe technologieën', behelsden de thematiek van het ontwikkelen, implementeren en evalueren van de diverse nieuwe technologieën. De onderwerpen varieerden van ontwikkel software (authoring systems) en het copyright tot aan de bijbehorende constructivistische kijk op het leren met nieuwe technologieën.

De auteur houdt zich voornamelijk bezig met het leren op de werkplek m.b.v. nieuwe technologieën, daarom heeft hij deelgenomen aan de Electronic Performance Support Systems (EPSS) workshop. Zijn bevindingen zijn te vinden in de paragraaf over EPSS.

Trends

Het motto van de conferentie luidde 'Advancing Technology Together'. Gustafson (President AECT, University of Georgia) legde in zijn presidentiële sessie uit dat de maatschappij als nooit tevoren met een gigantische snelheid verandert. Computers zijn niet meer weg te

denken in de hedendaagse maatschappij. Nooit eerder is 'de toekomst' zo snel de dagelijkse realiteit geworden. Oorzaken o.a. een globalisering van communicatie en economie. Hierdoor ontstaan er andere eisen in de samenleving. Zowel van mensen (consumenten), als naar mensen toe (werkgevers, werknemers). Door demografische veranderingen ontstaat er een andere productie en levering van goederen en diensten. Informatie weergave en -aanbieding zullen op een andere manier gaan gebeuren. Maatwerk wordt een vereiste. De aandacht voor 'rapid prototyping' en kwalitatief onderzoek neemt toe. De wereld beweegt zich in de richting van communicatie en netwerken, maatwerk en interactie en diverse organisatorische structuren naast elkaar waarbij toegankelijkheid voor iedereen voorop staat.

Deze nieuwe situatie houdt een nieuw denken in. Zowel bij kennis als productie mag men mensen niet meer zien als consumenten maar moet men ze als cruciaal onderdeel erbij betrekken. Her- en erkenning van onze onderlinge afhankelijkheid, samenwerking en vorming van (internationale) strategische alliances worden steeds belangrijker.

Black, Thalheimer, Wilder en DeSoto (Columbia University) wezen op een trend in de ontwikkeling van onderwijs en opleiding, waarbij de instructie benadering plaats maakt voor de constructivistische benadering. Ze merken op dat er wel kaders en methoden voor het instructieel ontwikkelen bestaan (men denke aan Gagné en Romizowski), voor het ontwerpen van constructivistische leermethoden bestaan deze echter niet. Zij geven daarom een eerste aanzet door (uit de literatuur) zes principes voor constructivistisch ontwikkelen te formuleren. Deze zijn:

- * Creëer de mogelijkheden in hun omgeving, maar laat de studenten zoveel mogelijk zelf de kennis genereren.
- * Veranker de kennis aan authentieke situaties en activiteiten.
- * Gebruik de 'cognitive apprenticeship'-methoden modelling, scaffolding, fading en coaching om uit te leggen hoe kennis te construeren is.
- * Situeer kennis in een meervoudige context om juiste transfer naar nieuwe contexten te stimuleren.
- * Creëer cognitive flexibiliteit door alle ken-

nis vanuit een meervoudig perspectief te belichten.

- * Laat studenten samenwerken bij de constructie van de kennis.

Black, Thalheimer, Wilder en DeSoto ontwikkelden aan de hand van bovenstaande principes twee computersimulaties voor leerlingen in het basis- en middelbaar onderwijs. Beide programma's belichten de organisatie en de financiële structuur van organisaties (het ene speelde zich af in een hotel, het andere in een kledingfabriek). Uit de evaluatie blijkt dat leerlingen achteraf vooral in het abstractere, 'high-level' denken beter scoren (+22%) dankzij de constructivistische aanpak.

Electronic Performance Support Systems (EPSS)

Een ander nieuw fenomeen dat, gebaseerd op de constructivistische visie, breed uitgemeten werd op de AECT was de langzame maar gestage opkomst van Electronic Performance Support Systems. EPSS heeft als doel de werkplek te ondersteunen met alles wat noodzakelijk is om tot een optimale (werk)prestatie te komen. Het probleem van veel werknemers heden ten dage is:

Veel informatie is nodig om taken uit te voeren. De vereiste kennis en vaardigheden nemen steeds toe; Er is te weinig tijd beschikbaar om deze kennis en vaardigheden uit te breiden en te ontwikkelen; er is onvoldoende assistentie aanwezig om te raadplegen bij de uitvoering van de taken. Hierdoor kan de werknemer vaak de informatie niet krijgen of vinden die hij nodig heeft. Daar komt nog bij de hoge (onderlinge) competitie die de laatste jaren is ontstaan op de werkplek. Het resultaat: een gestresste werknemer die er het beste van probeert te maken, maar de situatie op de werkplek niet meer onder controle heeft.

De oplossing wordt gezocht in een EPSS dat de volgende onderdelen kan omvatten:

- * een expertsysteem dat de problemen structureert, beslissingen ondersteunt analyseert en diagnostiseert;
- * interactieve productie- software, dit zijn de gebruikelijke 'tool' programma's waar de werknemer normaal ook mee werkt (spreadsheet, tekstverwerkers etc.);
- * applicatiesoftware om specifieke taken mee

uit te voeren voeren (b.v. belastingprogramma's);

- * een interactieve trainingreeks: hierin wordt vastgelegd welke training bij welke taak hoort (want voor iedere taak wordt een training ontwikkeld en geïntegreerd);
- * een beoordelingssysteem waarbij (uitsluitend) de gebruiker kan kiezen voor evaluatie van zijn competentie voordat de taak wordt uitgevoerd;
- * een controle-, beoordelings- en feedbackfunctie. Deze functie volgt de gebruiker en geeft informatie over de uitgevoerde acties. Fouten, gerelateerde onderwerpen en regels worden hierbij in de gaten gehouden. Het systeem onderkent een eventueel gebrek aan kennis bij de gebruiker en zal hiernaar handelen.

Een speciale workshop voorafgaand aan de conferentie, gegeven door Jury (AT&T), Laffey (University of Missouri) en Reeves (University of Georgia) benadrukt de visie achter EPSS. Ontwikkelaars moeten ervan uitgaan dat leren geïntegreerd plaatsvindt in de arbeidssituatie. Leerelementen moeten per (deel) taak bekeken worden en naadloos op andere taken aansluiten. De werknemer moet informatie (kennis) krijgen op het moment dat hij die nodig heeft (just in time). Tijdens de workshop werd er een prototype getoond van AT&T. Deze workshop was vooral zinvol wanneer men niet wist wat EPSS inhoudt. Enige kritiek t.o.v. EPSS was niet te bespeuren. En dat terwijl goede evaluaties met betrekking tot het werken met EPSS niet bekend zijn.

Gelukkig waren er tijdens de conferentie nog enkele, meer kritische, lezingen. Zoals de lezing van Carr (Defense Logistics Agency Civilian Personnel Support Office) een expert op het gebied van EPSS. Hij stelt dat EPSS niet goedkoop is en alleen een alternatief is als de werksituatie erom vraagt. Hij waarschuwt de constructie vooral eenvoudig en flexibel te houden en het geen systeem te noemen maar een assistent (vanuit acceptatie overwegingen). Een mooie discussie ontstond er door opmerkingen vanuit de zaal over de hoge werkloosheid die de inzet van computers, ter vervanging van mensen, met zich mee brengt. Carr veegde deze meteen van tafel; 'Taylor (uitvinder lopende band c.q. gespecialiseerde

deelhandelingen) bekeek mensen al als machines. Karakteristiek aan machines is dat ze niet gemotiveerd zijn. Brengt het werk dat werknemers verrichten met zich mee dat ze ongemotiveerd raken, gebruik dan machines. Machines zijn betere machines dan mensen machines kunnen zijn. Laat computers het rot werk doen en breng mensen tot hogere 'skills'.

Law (University of Georgia) beargumenteert dit anders. In zijn bijdrage spreekt hij van een begrenzing van de menselijke cognitieve capaciteit. Als hij de gewenste taakuitvoering vanuit eisen aan aandacht en geheugen bekijkt komt hij tot drie menselijke grenzen. Grenzen bij taakuitvoeringen die:

- 1 aanzienlijke hoeveelheden feitenkennis vragen, d.w.z. hoge eisen stellen aan het lange termijn geheugen;
- 2 een bekwaamheid vereisen in vaardigheden die niet vaak voorkomen, d.w.z. declaratieve en procedurele kennis vereisen die nooit eerder voldoende getraind of weer vergeten zijn;
- 3 een simultane uitvoering vereisen van grote hoeveelheden informatie (bijvoorbeeld een belangrijke beslissing nemen waarbij verschillende standpunten en veel informatie tegen elkaar afgewogen moeten worden). Hier worden hoge eisen gesteld aan het beperkte werkgeheugen. Law toont aan dat deze drie menselijke grenzen opgevangen kunnen worden met behulp van een EPSS.

Zimpfer (Florida State university) verraste de aanwezigen met een zeer uitgebreide demo van een EPSS, ontwikkeld ter ondersteuning van leraren basisonderwijs in Florida. In het programma zitten het leerlingenvolgsysteem, de educatieve software, de leerresultaten, didactische tips en aanwijzingen, etc. Het is een elektronische assistent compleet met (standaard)brieven naar ouders en memo's aan leerlingen. De diverse leraren, scholen, administraties en ouders zijn d.m.v. e-mail met elkaar verbonden. Het is de bedoeling alle scholen in Florida in de toekomst hiermee te voorzien. Daarnaast toonde zij de eerste evaluatieresultaten van een EPSS in een bedrijfssetting bij American Express (uitgevoerde taak: financiële handelingen). Figuur 1 toont de resultaten.

Benadering	Klassikaal	EPSS
Trainingstijd	12 uren	1 uur 48 min
Transactietijd		
Dag 1	17.1 min	3.9 min
Dag 11	9.4 min	
Nauwkeurigheid		
Dag 1	78%	97%
Dag 11	81%	

(Uit Gloria Gery's presentation, Tallahassee, Florida 1993).

Figuur 1. Nieuwe werknemers

Dit zijn resultaten van nieuwe werknemers. De trainingstijd werd teruggebracht van 12 uur tot 1.48 uur met een snellere transactietijd (tijd die nodig is om een transactie af te handelen) 3.9 minuten en een nauwkeurigere taakuitvoering (97%).

Ook toonde zij tabellen waaruit resultaten bleken van ervaren werknemers (minimaal 1.5 jaar werkervaring). De tijd die nodig was voor een transactie daalde van 4.9 minuten naar 3.2 minuten. Daarentegen steeg de nauwkeurigheid van de taakuitvoering van 89% tot 97%. Deze eerste resultaten voorspellen een grote toekomst voor de performance support tools. Enkele kritische kanttekeningen mogen we niet vergeten te plaatsen; de resultaten op de lange termijn zijn niet bekend. Wat gemeten is, is de taakuitvoering. De leerresultaten zijn niet bekend. Deze erg kwalitatieve benadering ($n=5$) geeft een eerste aanwijzing, een kwantitatieve meting is een logische vervolgstap.

Samenvattend kan men stellen dat er een groeiende interesse bestaat voor constructivistische 'enriched learning environments' als EPSS. De eerste evaluatieresultaten wekken verwachtingen. Het wordt als belangrijk ervaren tijdens de eerste fase, diegenen waarvoor de ontwikkeling plaatsvindt, erbij te betrekken. In het kader hiervan werden op de AECT enkele aanzetten gegeven voor een theorie. Goodrum, Dorsey en Schwen (Indiana University) ontwikkelden en presenteerden een eerste model (Socio- Technical Change Model) voor het ontwerpen van deze omgevingen. Yacci (Rochester Institute of Technology) houdt zich bezig met een theorie gebaseerd op cognitieve leerpatronen in informatierijke leeromgevingen. Jonassen (Pennsylvania State University) deed

een onderzoek waarbij de lerende zelf in een expertsysteem de regels ontwerpt (Learner Generated). Deze boekte in de test achteraf betere resultaten t.o.v. het traditionele expertsysteem (System Provided). De tendens is duidelijk.

Naast de conferentie was er ook nog een vak-tentoonstelling: de InCITE '94. Eén van de meest opvallende stands was de multimedia classroom. Hier konden de aanwezigen plaatsnemen achter speciaal ontwikkeld multimedia meubilair en de les volgen die er op dat moment gegeven werd. Voorzien van allerlei audio- en videobeelden maakte de leraar voor de klas zijn presentatie aanschouwelijk op individuele monitors. Ofschoon er natuurlijk individuele mogelijkheden zijn blijft het klassikaal onderwijs. Dat was anders bij de vele bedrijven die het 'tele-conferencing' en afstandsonderwijs propageerden. Tijdens de beurs werd er dan overgeschakeld naar het hoofdkantoor van het bedrijf (in een andere staat). De persoon die op het scherm verscheen, vertelde dan 'live' de grote voordelen van zijn produkt. Bijzonder was dat je rond kon kijken in diens kantoor. Met de afstandsbediening kan bijvoorbeeld de camera 180 graden draaien of 'inzoomen' op spullen op tafel.

De AECT '94 was typisch een Amerikaanse aangelegenheid, gericht op leren en opleiden met nieuwe technologieën. Het aanbod van paperepresentaties en sessies (ruim 300) was breed. De kwaliteit van de door de auteur bezochte lezingen was hoog. Er werd voldoende aandacht besteed aan fundamenteel onderzoek naar (leer)effecten. De nieuwste trends waren duidelijk aanwezig en te signaleren.

De AECT is bijzonder waardevol voor onderzoekers op het gebied van leren met technologie, maar ook voor de praktijkmensen die meer willen weten over de laatste tendensen.

Uit de presentaties op de AECT blijkt dat nieuwe technologieën langzaam maar zeker de manieren waarop we informatie verwerven blijken te veranderen. Een nieuwe manier van werken en leren brengt allerlei gevolgen met zich mee voor individuen, overheid, bedrijven en instellingen. Daarom is onderzoek naar het leren met nieuwe technologie belangrijk. EPSS bijvoorbeeld biedt informatie aan in kleine

fragmentarische gedeelten en ondersteund werknemers door middel van o.a. een controle-, beoordelings- en feedbackfunctie. Wat de consequenties (op langere termijn) zijn van deze speciale manier van aanbieden zijn niet bekend. Het geeft werknemers een bepaalde vrijheid die wellicht niet positief hoeft uit te pakken. De weerstand in bedrijven en op scholen tegen Computer Ondersteund Opleiden (COO) is bekend. Met EPSS verveelvoudigt de technologische complexiteit. Weerstand is wederom te verwachten. Werknemers die langere tijd met EPSS werken, zouden zonder dit geavanceerde systeem hun werk niet meer kunnen uitvoeren (de know how zit in het systeem). Aan de andere kant kan iedere werknemer snel over specialistische kennis beschikken en dus ook snel specialistische werkzaamheden uitvoeren. Fantastisch voor het bedrijf maar wat betekent dit voor de huidige specialisten. Daarom moet de vraag of je alles aan computers moet overlaten, zelfs kennis, nader geanalyseerd worden.

Samenwerking tussen overheid, bedrijfsleven en universiteiten is noodzakelijk. Niet alleen op nationaal niveau, ook internationaal. De boot missen en dus achterop raken in deze informatietechnologische wedloop kan grote gevolgen hebben voor o.a. de economische situatie van een land. Gustafson (president AECT, University of Georgia) waarschuwde de aanwezigen: "There are three kinds of people: Those who make it happen, those who watch it happen and those who wondered what happened". Het moge duidelijk zijn welke kant we op moeten. De jaarlijkse AECT conferentie zal in 1995 in Anaheim (Californië) plaatsvinden (informatie 001-202 347-7834).

Th. J. Bastiaens, Universiteit Twente, Vakgroep Curriculumtechnologie

78 oct 6441

Inhoudsopgave

Pedagogische Studiën Jaargang 71, nummer 5/1994

M. Depaepe

In memoriam Prof. dr. N.F. Noordam 322

J. Dronkers, J. A. M. Heijke en R. K. W. van der Velden

Onderzoek naar de aansluiting van het onderwijs op de arbeidsmarkt: een speurtocht naar de kwadratuur van de cirkel 323

R. K. W. van der Velden en M. H. Wieling

Arbeidsmarktpositie van schoolverlaters uit het voortgezet onderwijs 326

L. Borghans en G. W. M. Ramaekers

De doorstroom van Limburgse basisartsen naar medische beroepsopleidingen 340

T. W. Taris, I. A. Bok, J. A. Feij en J. A. M. Heesink

Opleiding en de ontwikkeling van de beroepsloopbaan van jonge mannen en vrouwen: een longitudinale analyse 353

Discussie

J. M. G. Leune

Onderwijs tussen economie en cultuur 366

Kroniek

L. Verschaffel (red.)

Annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, April 4-8, 1994 375

Boekbesprekingen 393

Mededelingen 398



Op 11 juni 1994 overleed te Peize Nicolaas Frans Noordam, gewezen redactie- en redactie-raadlid van *Pedagogische Studiën*. Hij was bijna 84 jaar oud.

Noordam, die in Maassluis werd geboren, studeerde geschiedenis, Nederlands en psychologie aan de rijksuniversiteit te Utrecht. Hij promoveerde er in 1940 op een proefschrift over *De Republiek en de Noordse oorlog 1655-1660* (Assen, 1940). Intussen was hij ook pedagogiek gaan studeren aan de gemeentelijke universiteit van Amsterdam, waar hij onder de indruk kwam van Kohnstamms personalistische aanpak. Hij was aanvankelijk werkzaam te Rotterdam bij het vhm en het kweek-schoolonderwijs. In 1968 werd hij lector te Amsterdam, voornamelijk belast met de historische pedagogiek. In 1970 volgde hij aan de rijksuniversiteit Groningen H. Nieuwenhuis op als hoogleraar in de algemene, wijsgerige en historische pedagogiek. Tien jaar later werd hij toegelaten tot het emeritaat.

Als een soort erfenis van Kohnstamm zou de voorkeur voor een antropologische benadering Noordams diverse (historisch-)pedagogische, didactische en (puberteits)psychologische publikaties blijven tekenen. Hoewel Noordam, als historicus, de 'ideengeschichtelijke' tradities van de historische pedagogiek via de studie van bronnen met historisch feitenmateriaal betreffende de opvoedingswerkelijkheid probeerde te verrijken - en daardoor mede op de paradigmawisseling van de jaren zestig en zeventig in het vakgebied aanstuurde - verloor hij toch nooit de filosofisch en cultuurhistorische achtergrond van het mens-zijn uit het oog. Innoverend voor de metatheoretische reflectie van de zich verzelfstandigende historische pedagogiek was in elk geval de openbare les die hij in 1968 n.a.v. zijn ambtsaanvaarding te Amsterdam hield. In die als brochure uitgegeven les over de *Zin en betekenis der historische pedagogiek* (Groningen, 1968) pleitte hij met name voor een historische pedagogiek die zich niet uitsluitend beperkte tot vragen die vanuit de pedagogiek waren ingegeven, maar ook zelfstandig werk verrichtte en aansluiting vond met de andere 'historische' en 'moderne'

wetenschappen (zoals b.v. de psychologie). Deze opvatting heeft Noordam verder concrete gestalte gegeven in meerdere tijdschriftartikelen, voornamelijk in *Pedagogische Studiën* - reeds in 1959 (jrg. 36) verscheen een opgemerkte bijdrage over de volksoepvoeder Cats, terwijl nog in 1975 (jrg. 52) door hem op sprekende wijze met de 'legendarische' betekenis van de zgn. 'wolfskinderen' werd afgerekend -; in zijn overzichtswerken, zoals *Inleiding in de historische pedagogiek* (Groningen, 1968, 1970, 1976) en *Historische pedagogiek van Nederland* (Nijkerk, 1979, 1982), die in de jaren zeventig dé basiswerken werden voor het onderwijs in de historische pedagogiek in Vlaanderen en Nederland; in zijn studie betreffende *Het mensbeeld in de opvoeding* (3 dln., Groningen, 1969-1973) en in zijn onderzoek over de geschiedenis van kind en jeugdige (*De pedagogische attitude en uniciteit van het kind* (1971) en *De geschiedenis van het Nederlandse kind. Een terreinverkenning* (1978)), een onderwerp dat toen, ook door toedoen van o.m. Philippe Ariès in Frankrijk en van Lea Dasberg in Nederland, tot de 'harde kern' van het vakgebied uitgroeide.

Duidelijk is alvast dat de internationale gemeenschap van historisch-pedagogen met Noordam één van haar nestoren verliest die de weg heeft vrijgemaakt voor de opbouw van een interdisciplinaire 'pedagogische mentaliteits-geschiedenis' waarin zowel historici, pedagogen, antropologen en sociologen elkaar vanuit wederzijds respect hebben kunnen vinden. In die zin is het dan ook niet meer dan passend dat wij langs deze weg de herinnering aan de rijzige Nederlander uit het Hoge Noorden levendig willen houden.

M. Depaeppe, voorzitter ISCHE

Onderzoek naar de aansluiting van het onderwijs op de arbeidsmarkt: een speurtocht naar de kwadratuur van de cirkel

J. Dronkers, J. A. M. Heijke en R. K. W. van der Velden

Als onderwijs mede als doel heeft leerlingen voor te bereiden op hun latere maatschappelijk functioneren, dan is het functioneren op de arbeidsmarkt een goede maatstaf voor het succes van die voorbereiding. Het is immers in belangrijke mate dáár dat zij hun capaciteiten zullen moeten inzetten en waar de mogelijkheden liggen deze verder te ontplooiën. Het ligt dus voor de hand de inrichting van het onderwijs mede af te stemmen op de eisen en mogelijkheden van de arbeidsmarkt. De signalen die de arbeidsmarkt afgeeft zijn echter niet zo duidelijk. Het debat over de optimale aansluiting tussen het onderwijs en de arbeidsmarkt is dan ook voortdurend in beweging en wordt door zeer uiteenlopende visies beheerst. Een tweetal indringende vragen spelen hierbij de hoofdrol. De eerste vraag betreft wat nu eigenlijk de opbrengsten zijn van het onderwijs voor het arbeidsleven en de tweede vraag heeft betrekking op de mate waarin de heterogeniteit van de arbeidsmarkt zich zou moeten weerspiegelen binnen het onderwijs.

Het antwoord op de eerste vraag kent twee extreme standpunten. Het ene standpunt luidt dat het onderwijs opbrengsten genereert in de vorm van kennis, vaardigheden en houdingen die productief kunnen worden aangewend tijdens het beroepsleven. Over het algemeen geldt dat hoe meer onderwijs men heeft genomen, hoe productiever. Deze visie wordt ondersteund door de 'human capital' theorie (Schultz, 1961; Becker, 1964). Volgens de andere zienswijze schept het onderwijs geen menselijk kapitaal, maar wijst het behaalde diploma slechts op de aanwezigheid van capaciteiten om dat diploma te behalen. Het zijn alleen deze capaciteiten die de produktiviteit van subjecten bepalen; het onderwijs voegt daaraan niets toe, maar maakt door het verstrekken van een diploma zichtbaar wat in potentie reeds aanwezig was. Hoe hoger het behaalde di-

ploma, des te meer produktieve capaciteiten men zal hebben. Deze visie staat bekend als de 'screening' hypothese (Arrow, 1962; Spence, 1973). Hoewel beide zienswijzen reeds vele decennia oud zijn, is het niet gelukt de geldigheid van de een ten opzichte van de ander spijkerhard te weerleggen. Vaak lijken beide hypothesen wel een beetje waar te zijn (Hartog, 1983).

Ook het antwoord op de vraag naar de gewenste afstemming tussen de differentiatie op de arbeidsmarkt en die binnen het onderwijs kent twee extreme standpunten. Volgens de ene visie dienen de eisen van een bepaald beroepsdomein exact te worden afgebeeld in het leerprogramma van een opleiding. Deze kijkt op de aansluiting tussen het onderwijs en de arbeidsmarkt wordt als het 'naïeve model' aangeduid. Lijnrecht tegenover dit model staat de visie dat de aansluiting pas ideaal is als de inhoud van het onderwijs zo algemeen is dat na betreding van de arbeidsmarkt een zeer breed beroepenspectrum binnen bereik komt. Dit zou men dus de 'flexibiliteitsbenadering' kunnen noemen (Van Hoof & Dronkers, 1980). De optimale differentiatie binnen het onderwijs lijkt evenwel een afruil te zijn tussen enerzijds een groot aantal vaktechnische specialisaties die elk een hoge produktiviteit opleveren als beroep en specialist elkaar op de arbeidsmarkt hebben gevonden en anderzijds een klein aantal algemene opleidingen die elk een breed arbeidsmarktperspectief bieden, maar als een baan gevonden is daar tegenover geen maximale produktiviteit kunnen stellen (De Grip & Heijke, 1991).

Welk empirisch onderzoek naar de aansluitingsproblematiek men ook beschouwt, beide centrale vragen komen er in enigerlei vorm steeds in terug, hetzij als object van analyse, hetzij als impliciete aanname. Binnen de cirkel

van de eigen probleemstelling en analyse spelen de vier genoemde visies met wisselende kracht, mede vormgevend aan het eindresultaat. Zo ook bij de drie artikelen die hier door ons zijn bijeengebracht. Zij zijn in een eerdere versie gepresenteerd op de Onderwijs Research Dagen 1993 te Maastricht, tijdens de gehouden sessies rond het door ons gecoördineerde thema Onderwijs en Samenleving.

Het eerste artikel is van Van der Velden en Wieling. Zij passen daarin een methodiek toe om de arbeidsmarktpositie van schoolverlaters van verschillende opleidingen systematisch in beeld te brengen. Zij maken daarbij gebruik van indicatoren voor de huidige arbeidsmarktpositie, namelijk het werkloosheidspercentage en de mate van onderbenutting, en van indicatoren voor de toekomstige werkgelegenheidsrisico's, in casu de uitwijkmogelijkheden naar andere beroepen en de conjunctuurgevoeligheid van de desbetreffende bedrijfstakken. Deze vier indicatoren worden voor een aantal opleidingsclusters op lager en middelbaar niveau berekend op basis van de uitkomsten van de zogenaamde RUBS schoolverlatersenquête. Met deze indicatoren brengen de auteurs vervolgens de onderlinge marktpositie van deze clusters in beeld en onderzoeken de samenhangen tussen de onderscheiden indicatoren. Zij besluiten het artikel met enkele beleidsaanbevelingen.

Wat heeft dit artikel nu te zeggen over de twee centrale vragen betreffende de aansluiting van het onderwijs op de arbeidsmarkt? Het blijkt dat het artikel niet direct ingaat op wat precies de opbrengsten zijn van onderwijs. Of de arbeidsmarktpositie wordt bepaald door de in het onderwijs bijgebrachte productieve vaardigheden dan wel voortvloeit uit het selectie karakter van het onderwijs, blijft in het artikel onbesproken. De uiteenlopende onderbenuttingsscores suggereren echter dat de afgestudeerden kennelijk in staat zijn hun opleiding in verband te brengen met de eisen die hun baan stelt, hetgeen de produktiviteitsvisie ondersteunt. Het artikel geeft wel concrete informatie over het in de praktijk opgaan van de naïeve versus de flexibiliteitsbenadering. De auteurs laten duidelijk zien dat de flexibiliteitsgraad van opleidingen, voorzover deze tot uitdrukking komt in de uitwijkmogelijkheden die zij bieden op de arbeidsmarkt, onderling

zeer uiteenloopt. Er komen zowel 'naïeve' opleidingen voor die slechts werk bieden in een enkel beroepsdomein als 'flexibele' opleidingen die uitzicht bieden op een breed scala van beroepen. Interessant zou zijn om na te gaan of deze extreme marktposities voor de desbetreffende opleidingen optimaal zijn of dat de 'scope' van het curriculum respectievelijk zou moeten worden verbreed of versmald.

Als tweede artikel volgt de bijdrage van Borghans en Ramaekers. Zij analyseren het allocatieproces op de arbeidsmarkt voor basisartsen. Het gaat daarbij in het bijzonder om de kans op het ambiëren en vinden van een opleidingsplaats voor sociaal-geneeskundige, huisarts of specialist en het inkomen dat kan worden verdiend. Voor deze analyses maken zij gebruik van de afgestudeerdenenquête van de Rijksuniversiteit Limburg (de RL-Arbeidsmarktscanner). Zij sluiten hun bijdrage af met een op basis van hun empirische bevindingen gemaakte schets van de markt voor medische opleidingsplaatsen.

De opleiding tot basisarts vertoont duidelijk naïeve trekken: er is voor de afgestudeerden van deze opleiding nauwelijks een arbeidsleven denkbaar buiten het medische beroep. Opleidingsplaatsen zijn evenwel schaars, zodat noodgedwongen lang moet worden gezocht vóór men er een bemachtigd heeft. Opvallend is dat hierbij niet blijkt te worden geselecteerd op persoonlijke kenmerken als geslacht of leeftijd van de afgestudeerden of het hebben van extra kwalificaties boven het basisartsdiploma, maar dat dit diploma op zich voldoende is. Hoewel elementen van screening of human capital tot op zekere hoogte een rol kunnen spelen, wijst dit primair op een vorm van credentialisme, waarbij het diploma het toegangskarteetje vormt tot het beroep.

Bij het eerste artikel ging het om de arbeidsmarkt situatie direct na het verlaten van de initiële opleiding. Het onderwerp van het tweede artikel lag iets verder verwijderd van het initiële onderwijs. Daar ging het om de verwerving van een nadere beroepskwalificatie via een combinatie van werken en leren. Het thema van het derde artikel ligt nog verder verwijderd van het initiële onderwijs. In dit artikel analyseren Taris, Bok, Feij en Heesink de beroepsloopbaan van jonge mannen en vrouwen. Zij gaan in het bijzonder na welke gevolgen het be-

haalde opleidingsniveau heeft voor de ontwikkeling van de carrière in termen van baanniveau, aard dienstverband, promotievooruitzichten en inkomen. De analyses zijn gebaseerd op paneldata van jonge mensen van 18-26 jaar, die een baan hebben van minstens 20 uur per week. De hoogte van het opleidingsniveau blijkt een belangrijk invloed te hebben op het niveau van de verworven baan en via dit baanniveau ook op de hoogte van het inkomen.

Het lijkt aannemelijk dat als jongeren aan het arbeidsleven deelnemen het niveau van de behaalde initiële opleiding geen screeningsfactor meer is, omdat hun capaciteiten nu direct vallen af te leiden uit de geleverde arbeidsprestaties. Als niettemin later in de carrière een sterke relatie tussen het niveau van de opleiding en het inkomen wordt gevonden, wijst dat iets meer in de richting van het opgaan van de human capital these. Uit het artikel blijkt evenwel dat de geleverde produktiviteit, en daarmee het verkregen inkomen, vooral tot stand komt via het niveau van de vervulde baan. Het zou dan dus niet alleen het onderwijs zijn dat mensen produktief maakt, maar het genoten onderwijs in relatie tot de mogelijkheden en eisen van de baan die wordt vervuld. Er valt overigens niet uit te sluiten dat hierbij tevens een milde vorm van de screeninghypothese opgaat, waarbij het niveau van het behaalde initiële diploma ook later tijdens het arbeidsleven een hulpmiddel vormt voor de bepaling van de geschiktheid voor de aanwezige waardevolle banen en dat degenen die daarbij succes hebben, worden beloond met een hoger inkomen op grond van de aldus vastgestelde geschiktheid.

Ten aanzien van de arbeidsmarktflexibiliteit van het onderwijs vallen uit dit artikel geen conclusies af te leiden. Dit is uiteraard het gevolg van het feit dat het gaat om een analyse van de effecten van het niveau van de opleiding, waarbij de specifieke studierichting die is gevolgd geen rol speelt.

Literatuur

- Arrow, K. J. (1962). Higher education as a filter. *Journal of Public Economics*, 2, 193-216.
- Becker, G. S. (1964). *Human Capital*. New York: National Bureau of Economic Research.

- Grip, A. de, & Heijke, J. A. M. (1991). Uitwijkmogelijkheden op de arbeidsmarkt: Flexibiliteit versus produktiviteit. *Onderzoek van Onderwijs*, 20, 6-8.
- Hartog, J. (1983). To graduate or not, does it matter? *Economics letters*, 18, 193-199.
- Hoof, J. J. van, & Dronkers, J. (1980). *Onderwijs en Arbeidsmarkt: een verkenning van de relatie tussen onderwijs, arbeidsmarkt en arbeidssysteem*. Deventer: Van Loghum Slaterus.
- Schultz, T. W. (1961). Investment in human capital. *American Economic Review*, 51, 1-17.
- Spence, O. F. (1973). Job market signalling. *Quarterly Journal of Economics*, 87, 355-374.

Arbeidsmarktpositie van schoolverlaters uit het voortgezet onderwijs

R. K. W. van der Velden en M. H. Wieling

Samenvatting

Het in beeld brengen van de arbeidsmarktpositie van schoolverlaters van een bepaald opleidingstype is voor verschillende doelgroepen van groot belang. In de eerste plaats kan men daarbij denken aan het nut voor de studie- en beroepskeuzevoorlichting, waarbij naast persoonlijke capaciteiten en voorkeuren, ook arbeidsmarktoverwegingen een rol kunnen spelen. Daarnaast is de informatie over de arbeidsmarktpositie van schoolverlaters vanzelfsprekend van belang voor het onderwijs- en arbeidsmarktbeleid in het algemeen. In dit artikel wordt op basis van de resultaten van een groot-schalige schoolverlatersenquête, de arbeidsmarktpositie van schoolverlaters van het algemeen voortgezet onderwijs (AVO), het lager beroepsonderwijs (LBO) en middelbaar beroepsonderwijs (MBO) in beeld gebracht met behulp van een aantal kernindicatoren van de arbeidsmarktsituatie. Hierbij wordt een onderscheid gemaakt tussen *actuele* en *risico-indicatoren*. Tenslotte wordt door het combineren van actuele en risico-indicatoren een algeheel beeld gegeven van de arbeidsmarktpositie van de schoolverlaters.

Inleiding

In aansluitingsonderzoek wordt de arbeidsmarktpositie van schoolverlaters vaak getypeerd aan de hand van slechts een enkel kengetal, zoals het werkloosheidspercentage of het gemiddelde functieniveau¹. Voor een evenwichtige beschouwing van de arbeidsmarktpositie is het evenwel van belang om over meerdere kernindicatoren te beschikken die de verschillende aspecten van de aansluiting tussen onderwijs en arbeidsmarkt belichten. In dit artikel wordt een aantal kernindicatoren naar voren gehaald (zie ook De Grip, Van der Vel-

den & Wieling, 1993):

- de omvang van de werkloosheid;
- de mate van onderbenutting;
- de conjunctuurgevoeligheid van de werkgelegenheid;
- de uitwijkmogelijkheden naar andere beroepen.

De genoemde indicatoren kunnen worden onderscheiden in *actuele* en *risico-indicatoren*. De actuele indicatoren geven een beeld van de huidige aansluitingsproblematiek. Het gaat hier om indicatoren die in beginsel van jaar op jaar (sterk) kunnen variëren. Daarbij wordt een onderscheid gemaakt tussen *kwantitatieve* aansluitingsproblemen of *absorptieproblemen* enerzijds en *kwalitatieve* aansluitingsproblemen of *benuttingsproblemen* anderzijds. De kwantitatieve aansluitingsproblemen worden geïndiceerd door het werkloosheidspercentage, de kwalitatieve door het percentage werkenden met een functie beneden het opleidingsniveau ('onderbenuttingsproblemen'). Op basis van de relatie tussen het werkloosheidspercentage en de mate van onderbenutting kan een typering worden gegeven van de actuele aansluitingsproblematiek voor verschillende opleidingen. Tussen beide indicatoren kan een negatief verband bestaan, implicerend dat veel schoolverlaters uitwijken naar beroepen met een lager functieniveau, waardoor de werkloosheid laag is. Er kan echter ook sprake zijn van een positief verband; de noodzaak om uit te wijken naar beroepen met een lager functieniveau is immers groter wanneer schoolverlaters geen baan kunnen krijgen die qua niveau aansluit op de gevolgde opleiding.

De risico-indicatoren karakteriseren de risico's die de schoolverlaters van de diverse opleidingen ondervinden. Deze indicatoren belichten een aantal meer stabiele kenmerken van het marktsegment waarop men opereert. De *conjunctuurgevoeligheid* van een opleiding geeft daarbij aan hoe stabiel de werkgelegen-

heidssituatie is in het segment waarvoor wordt opgeleid. Een hoge conjunctuurgevoeligheid betekent dat de omvang van de werkgelegenheid sterk aan fluctuaties onderhevig is. De *beroepenspreiding* geeft aan in hoeverre schoolverlaters afhankelijk zijn van de werkgelegenheidsontwikkeling binnen één segment, en in hoeverre er uitwijkmogelijkheden zijn naar andere beroepen. Op basis van de relatie tussen de conjunctuurgevoeligheid en de beroepenspreiding kan worden nagegaan of de schoolverlaters een gunstigere positie innemen met betrekking tot de risico's op de arbeidsmarkt. Dit is het geval bij een lage conjunctuurgevoeligheid en een hoge beroepenspreiding. In deze situatie is de werkgelegenheidssituatie op langere termijn redelijk stabiel en heeft men veel uitwijkmogelijkheden. In de tegenovergestelde situatie is de werkgelegenheidsontwikkeling onstabiel en heeft men weinig uitwijkmogelijkheden; deze schoolverlaters hebben te maken met veel risico's op de arbeidsmarkt. De combinatie van actuele en risico-indicatoren geeft een beeld van de *algehele arbeidsmarktpositie* van schoolverlaters van een bepaalde opleidingen.

De combinatie van indicatoren maakt het mogelijk een goed inzicht te krijgen in de arbeidsmarktpositie van de verschillende opleidingen. In de eerste plaats is dit van belang voor degenen die bij de keuze van een opleiding mede uitgaan van de arbeidsmarktperspectieven. De combinatie van arbeidsmarktindicatoren geeft niet alleen een beeld van de actuele situatie maar ook van de mogelijke veranderingen hierin in de loop van de tijd. Daarnaast kan de combinatie van indicatoren van belang zijn voor het beoordelen van de zinvolheid van bepaalde beleidsmaatregelen die gericht zijn op het verbeteren van de arbeidsmarktpositie van schoolverlaters met een bepaalde opleidingsachtergrond, zoals het reguleren van leerlinginstroom en het verbreden van een opleiding.

Het hierboven geschetste kader kan worden gebruikt om de arbeidsmarktpositie van opleidingen te typeren. In dit artikel wordt dit geïllustreerd aan de hand van cijfers over de arbeidsmarktintrede van schoolverlaters van het algemeen voortgezet onderwijs (AVO), het lager beroepsonderwijs (LBO) en middelbaar beroepsonderwijs (MBO). De opzet van dit ar-

tikel is als volgt: eerst wordt kort ingegaan op de data op basis waarvan de genoemde kernindicatoren zijn bepaald. Vervolgens worden de beide indicatoren besproken die betrekking hebben op de actuele aansluitingsproblematiek. Daarna wordt ingegaan op de beide risico-indicatoren en hun onderlinge relatie. In aanvulling hierop zal op basis van zowel de actuele als de risico-indicatoren, een algehele typering worden gegeven van de arbeidsmarktpositie van de schoolverlaters.

1 Data

Enkele jaren geleden is het initiatief genomen tot het RUBS-project (Registratie van Uitstroom en Bestemming van Schoolverlaters). Het RUBS-project is een grootschalig onderzoek waarmee een periodiek herhaalde registratie van de uitstroom en bestemming van gediplomeerde en voortijdige schoolverlaters uit het voltijd onderwijs wordt beoogd. Het voornaamste onderdeel vormt een schriftelijke enquête onder schoolverlaters van het AVO, het LBO en MBO, een klein jaar na het beëindigen van de opleiding. Het doel van deze enquête is het achterhalen van de 'eerste bestemming' van de schoolverlaters, waardoor enerzijds een actueel beeld wordt verkregen van de positie op de arbeidsmarkt van de schoolverlaters en de aansluiting tussen onderwijs en arbeidsmarkt voor bepaalde opleidingscategorieën en anderzijds meer inzicht wordt verkregen in de bestemming in het vervolgonderwijs.

Bij het RUBS-project van 1992 is voor het eerst met behulp van subsidies een landelijke steekproef gerealiseerd over de volle breedte van het AVO, LBO en MBO². In totaal zijn in het voorjaar van 1992 ongeveer 80.000 gediplomeerde en voortijdige schoolverlaters benaderd, verspreid over vijftien zogenaamde opleidingsclusters. De respons bedroeg ongeveer 55%, zodat voor ruim 44.000 schoolverlaters informatie is verkregen over de bestemming ongeveer een jaar na het verlaten van de opleiding en de aansluiting tussen de gevolgde opleiding en de bezigheden op het moment van enquêteren. Het gaat daarbij om schoolverlaters die in het schooljaar 1990/1991 een opleiding in het voortgezet onderwijs hebben verlaten.

Bij het trekken van de steekproef voor het RUBS-project van 1992 is getracht te komen tot een redelijke spreiding naar opleiding en regio, hetgeen het mogelijk maakt om voor alle in het onderzoek onderscheiden opleidingen betrouwbare informatie te geven. Door deze manier van steekproeftrekken kunnen echter kleinere regio's en kleinere opleidingsclusters oververtegenwoordigd zijn. Daarnaast kan, omdat door additionele financiering in bepaalde regio's extra metingen hebben plaatsgevonden, ook een ongelijke spreiding naar opleiding en regio optreden. Derhalve is de gehele steekproef naderhand teruggewogen naar de landelijke verdeling.

De in dit artikel besproken resultaten hebben betrekking op de vijftien opleidingsclusters die in de steekproef zijn onderscheiden. In het AVO is een drietal clusters onderscheiden, namelijk het MAVO, HAVO en VWO. Daarnaast wordt het LBO, het MBO en het kort middelbaar beroepsonderwijs (KMBO) onderverdeeld in telkens vier opleidingsclusters, namelijk agrarisch, technisch, economisch-administratief en verzorgend. Binnen deze opleidingsclusters wordt een groot aantal opleidingsrichtingen onderscheiden. Ten be-

hoeve van de overzichtelijkheid wordt in dit artikel uitgegaan van opleidingsclusters. De basisgegevens laten echter een grotere desagregatie met betrekking tot opleiding toe. Voor de werkloosheid, onderbenutting en beroepspreiding wordt voor de onderliggende opleidingsrichtingen de laagste en hoogste waarde gepresenteerd voor de desbetreffende kernindicator.

De resultaten in deze analyse hebben betrekking op gediplomeerde schoolverlaters. Alleen bij hen kan immers eenduidig worden vastgesteld welke bijdrage de gevolgde opleiding levert aan de positie van de schoolverlaters op de arbeidsmarkt. Met betrekking tot de voortijdige schoolverlaters is het namelijk niet duidelijk of de vorige afgemaakte opleiding, ofwel het aantal gevolgde schooljaren op de laatste gevolgde opleiding de typering van de arbeidsmarktpositie bepaalt³. Daarbij worden tot de gediplomeerden gerekend diegenen die met een diploma, deelcertificaat of getuigschrift de opleiding hebben verlaten.

Tabel 1
Werkloosheidspercentage per opleidingscluster

Opleidingscluster		aantal	%	laagste %	hoogste %
LBO	GEDIPLOMEERD	3.299	4		
w.v.	agrarisch	281	3	2	4
	technisch	1.929	2	0	7
	econ.-admin.	451	7	0	9
	verzorgend	637	9	6	10
KMBO	GEDIPLOMEERD	1.049	7		
w.v.	agrarisch	50	8	-	-
	technisch	375	3	1	5
	econ.-admin.	459	9	5	10
	verzorgend	124	9	9	9
MBO	GEDIPLOMEERD	5.933	4		
w.v.	agrarisch	427	1	0	3
	technisch	1.563	3	1	5
	econ.-admin.	2.097	4	0	8
	verzorgend	1.717	4	1	13
AVO	GEDIPLOMEERD	2.819	6		
w.v.	MAVO	1.348	7	-	-
	HAVO	912	5	-	-
	VWO	559	5	-	-

- = slechts één richting onderscheiden

2 Actuele indicatoren

Werkloosheid

Het werkloosheidspercentage geeft een beeld van de actuele kwantitatieve aansluitingsproblemen tussen vraag en aanbod op de verschillende arbeidsmarktsegmenten. In Tabel 1 wordt een overzicht gegeven van de werkloosheidspercentages⁴ van de onderscheiden opleidingsclusters. Bovendien worden per opleidingscluster ook de laagste en de hoogste voorkomende werkloosheidspercentages van de onderliggende richtingen gepresenteerd.

De werkloosheidspercentages van LBO-agrarisch en technisch zijn relatief laag, terwijl voor het LBO-economisch-administratief en voor verzorgend respectievelijk werkloosheidspercentages van 7% en 9% gelden. Het verschil tussen de hoogste en laagste werkloosheidspercentages is met name voor het technisch en economisch-administratief onderwijs op LBO-niveau groot. Met betrekking tot het KMBO is de werkloosheid onder de technisch geschoolden laag. De overige opleidingsclusters in het KMBO worden gekenmerkt door een werkloosheid van ongeveer 9%. Voor het KMBO-technisch en economisch-administratief treedt er enig verschil op in de werk-

loosheidspercentages van de onderliggende richtingen, terwijl de richtingen behorend tot het KMBO-verzorgend geen verschil laten zien. Het werkloosheidspercentage voor de gediplomeerde MBO-ers is 4%, waarbij het MBO-agrarisch in gunstige zin opvalt met slechts 1% werkloosheid. Voor het MBO is vooral bij het economisch-administratief en verzorgend onderwijs sprake van een grote variatie in werkloosheidspercentages in de onderliggende richtingen. Voor de AVO-gediplomeerden is de werkloosheid iets hoger; oplopend van 5% voor het VWO tot 7% voor het MAVO.

Onderbenutting

In de enquête is gevraagd naar het minimaal vereiste opleidingsniveau voor de ten tijde van de enquête uitgeoefende functie. Indien dit onder het daadwerkelijk gevolgde niveau ligt, wijst dat op een potentiële onderbenutting van capaciteiten bij de uitoefening van de functie. Voor het vaststellen van de onderbenutting is het niveau van de voltooide opleiding vergeleken met het opleidingsniveau dat werd vereist bij de op het moment van enquêteren uitgeoefende functie.

Met betrekking tot het interpreteren van de

Tabel 2
Percentage onderbenutting per opleidingscluster

Opleidingscluster		aantal	%	laagste %	hoogste %
LBO	GEDIPLOMEERD	2.883	23		
w.v.	agrarisch	252	34	33	36
	technisch	1.705	14	7	22
	econ.-admin.	386	37	23	57
	verzorgend	540	36	31	47
KMBO	GEDIPLOMEERD	753	48		
w.v.	agrarisch	35	51	-	-
	technisch	247	39	28	53
	econ.-admin.	331	56	56	56
	verzorgend	105	48	46	52
MBO	GEDIPLOMEERD	4.494	22		
w.v.	agrarisch	297	27	16	36
	technisch	944	18	8	38
	econ.-admin.	1.592	19	4	34
	verzorgend	1.550	26	11	92
AVO	GEDIPLOMEERD	2.390	54		
w.v.	MAVO	1.165	42	-	-
	HAVO	742	67	-	-
	VWO	483	65	-	-

⁴ = slechts één richting onderscheiden

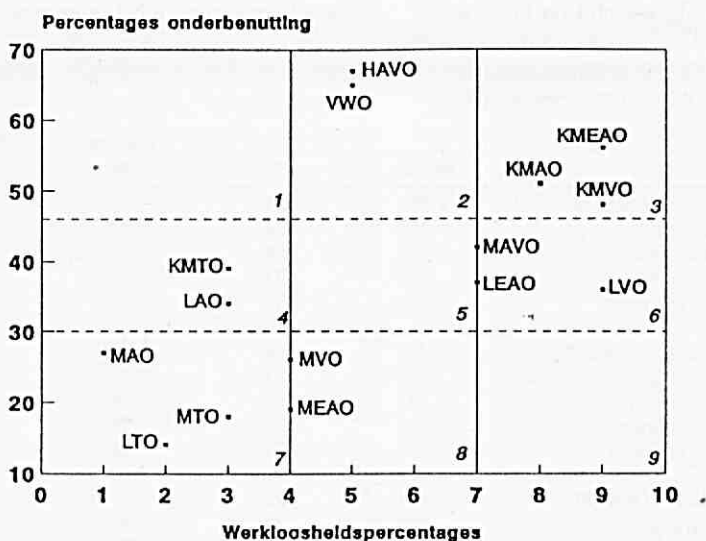
resultaten moet worden opgemerkt, dat het hier gaat om startfuncties, waarbij mogelijk nog doorgroei mogelijkheden naar een niveau dat aansluit bij de gevolgde opleiding aanwezig zijn. Een hoog onderbenuttingspercentage geeft echter een indicatie van een slechte marktpositie voor de desbetreffende opleiding. In Tabel 2 zijn de resultaten van deze vraag opgenomen. Bovendien worden per opleidingscluster ook de laagste en de hoogste voorkomende onderbenuttingspercentages van de onderliggende richtingen gepresenteerd.

Uit Tabel 2 blijkt dat een relatief klein percentage van de gediplomeerden van LBO-technisch aangeven dat zij worden onderbenut in hun functie. Bij de overige clusters in het LBO ligt het percentage van onderbenutting rond de 35%. Daarbij valt op dat voor het economisch-administratief onderwijs het verschil in onderbenuttingspercentages voor de onderliggende richtingen zeer groot is, terwijl het agrarisch onderwijs veel minder variatie vertoont. Bij het KMBO geeft gemiddeld de helft van de gediplomeerden aan dat ze een functie hebben beneden hun opleidingsniveau. Deze onderbenutting ligt relatief het laagst bij

het technisch onderwijs, maar daar geldt tevens dat de variatie tussen de opleidingen het grootst is. De mate van onderbenutting is voor het MBO lager dan voor het KMBO. Ongeveer een kwart van de gediplomeerden uit het MBO-agrarisch en verzorgend zegt dat het vereiste opleidingsniveau lager is dan het daadwerkelijk gevolgde niveau. MBO-technisch en economisch-administratief vertonen een lager onderbenuttingspercentage. Het verschil tussen de laagste en hoogste onderbenuttingspercentages voor de onderliggende opleidingsrichtingen zijn voor alle onderscheiden opleidingsclusters op MBO-niveau vrij groot, met name bij het verzorgend onderwijs. Met betrekking tot het AVO geldt dat een relatief hoog aandeel zegt dat het vereiste opleidingsniveau lager is dan het gevolgde niveau. Dit geldt met name voor het HAVO en VWO.

3 Typering actuele aansluitingsproblematiek

In Figuur 1 worden de werkloosheidspercentages afgezet tegen de percentages onderbenutting. Gezamenlijk geven deze indicatoren een



LAO = LBO-agrarisch
 LTO = LBO-technisch
 LEAO = LBO-econ.-admin.
 LVO = LBO-verzorgend
 KMAO = KMBO-agrarisch
 KMTTO = KMBO-technisch

KMAO = KMBO-econ.-admin.
 KMVO = KMBO-verzorgend
 MAO = MBO-agrarisch
 MTO = MBO-technisch
 MEAO = MBO-econ.-admin.
 MVO = MBO-verzorgend

Figuur 1. De actuele aansluitingsproblematiek van de opleidingsclusters op basis van werkloosheid en onderbenutting

beeld van de actuele aansluitingsproblematiek voor de verschillende opleidingsclusters, respectievelijk in kwantitatief en kwalitatief opzicht. Het verband tussen beide indicatoren kan tweeledig zijn. Een negatief verband impliceert dat veel schoolverlaters uitwijken naar beroepen met een lager functieniveau, waardoor de werkloosheid laag is. Aan de andere kant kan er een positief verband tussen beide variabelen bestaan. De noodzaak om uit te wijken naar beroepen met een lager functieniveau is immers groter wanneer schoolverlaters geen baan kunnen krijgen die qua functieniveau aansluit op de gevolgde opleiding. Deze tweede relatie lijkt duidelijk door Figuur 1 te worden bevestigd.

De relatie tussen de werkloosheidspercentages en de percentages onderbenutting maakt het mogelijk een uitspraak te doen over de actuele aansluiting van gediplomeerde schoolverlaters van de onderscheiden opleidingsclusters op de arbeidsmarkt. Aan beide indicatoren wordt een kwalitatieve typering gegeven⁵, die het mogelijk maakt de verschillende opleidingsclusters op inzichtelijke wijze ten opzichte van elkaar te positioneren. Dit resulteert in een onderverdeling van Figuur 1 in negen vlakken.

Er is sprake van een slechte actuele aansluiting voor schoolverlaters uit een bepaald opleidingscluster, indien het werkloosheidspercentage hoog is en het percentage onderbenutting eveneens (vlak 3). In dit geval is namelijk de kans op werk gering en als de schoolverlaters werk vinden is dit vaak op een relatief laag niveau. In deze situatie bevinden zich de opleidingsclusters KMBO-agrarisch, economisch-administratief en verzorgend. Er is sprake van een matige actuele aansluiting indien een opleiding op één van beide indicatoren slecht scoort en op de andere gemiddeld. Dit is het geval bij het HAVO en VWO (vlak 2) en bij het LBO-verzorgend (vlak 6).

Bij een geringe werkloosheid en een lage mate van onderbenutting kan men daarentegen spreken van een zowel in kwalitatief als in kwantitatief opzicht goede aansluiting van de opleiding op de arbeidsmarkt (vlak 7). De gediplomeerde schoolverlaters hebben namelijk een grote kans op werk op een aansluitend niveau. Dit betekent dat voor het technisch onderwijs op LBO- en MBO-niveau en het MBO-

agrarisch, economisch-administratief en verzorgend van een goede actuele aansluiting kan worden gesproken. Indien een opleiding gunstig scoort op één van beide indicatoren en gemiddeld op de ander kan gesproken worden van een redelijke aansluiting. Dit is het geval bij het agrarisch onderwijs op LBO-niveau en het technisch onderwijs op KMBO-niveau (vlak 4).

Met betrekking tot vlak 1 kan worden opgemerkt dat de kans op werk relatief hoog is, maar dat het niveau van het werk niet goed aansluit op de gevolgde opleiding. Vlak 9 kenmerkt zich daarentegen door een relatief kleine kans op werk, maar als men werk heeft gevonden is dit wel op een aansluitend niveau. In deze twee laatstgenoemde vlakken liggen geen van de onderscheiden opleidingsclusters. Bij de clusters MAVO en LBO economisch-administratief is sprake van een gemiddelde actuele aansluiting.

4 Risico-indicatoren

Conjunctuurgevoeligheid

Om na te gaan of de huidige werkgelegenheids-situatie van tijdelijke of meer permanente aard is, is de conjunctuurgevoeligheid van de werkgelegenheid per opleidingscluster berekend. De conjunctuurgevoeligheid geeft een beeld van de mate van werkzekerheid van de werkgelegenheid in de sectoren waar de schoolverlaters met een bepaalde opleidingsachtergrond terecht komen. In de afzonderlijke bedrijfssectoren is de reactie van de werkgelegenheid op conjunctuurschommelingen *in het verleden* nogal verschillend geweest, hetgeen per bedrijfssector wordt uitgedrukt in een fluctuatie-index. Vervolgens worden uit deze fluctuatie-indices voor de verschillende opleidingsclusters afgeleid, door de indices van de sectoren te wegen met de aandelen van de sectoren in de totale werkgelegenheid van het desbetreffende opleidingscluster. Daarbij wordt verondersteld dat de werkgelegenheid van de verschillende opleidingsclusters binnen een bedrijfstak in gelijk mate fluctueert (zie Wieling, De Grip & Van der Velden, 1992).

De conjunctuurindicator is van belang bij het beoordelen van de fluctuaties die kunnen optreden in de omvang van de werkgelegen-

Tabel 3

Conjunctuurgevoeligheid per opleidingscluster

Opleidingscluster		conjunctuurindicator
LBO	GEDIPLOMEERD	1.90
w.v.	agrarisch	1.40
	technisch	2.20
	econ.-admin.	1.50
	verzorgend	1.49
KMBO	GEDIPLOMEERD	1.88
w.v.	agrarisch	1.31
	technisch	2.55
	econ.-admin.	1.58
	verzorgend	1.53
MBO	GEDIPLOMEERD	1.62
w.v.	agrarisch	1.21
	technisch	2.00
	econ.-admin.	1.53
	verzorgend	1.58
AVO	GEDIPLOMEERD	1.49
w.v.	MAVO	1.51
	HAVO	1.48
	VWO	1.48

heid. Bij sterk conjunctuurgevoelige opleidingsclusters moet rekening worden gehouden met een onzekere werkgelegenheidssituatie op langere termijn. Dit kan betekenen dat de kansen op (behoud van het) werk, zoals dat onder meer tot uitdrukking komt in het werkloosheidspercentage, door de jaren heen sterk kan fluctueren. Tabel 3 geeft de resultaten weer van de conjunctuurindicator per opleidingscluster. Voor de onderscheiden clusters agrarisch onderwijs is er sprake van een lage conjunctuurgevoeligheid, hetgeen betekent dat deze groep schoolverlaters wordt gekenmerkt door een relatief stabiele werkgelegenheidssituatie. Daarentegen laat het technisch onderwijs op de verschillende niveaus een zeer hoge conjunctuurindicator zien. Met andere woorden, de werkgelegenheidssituatie voor het technisch onderwijs is relatief veel minder stabiel. De conjunctuurgevoeligheid voor het economisch-administratief en verzorgend onderwijs en het algemeen voortgezet onderwijs ligt hier tussen in.

Uitwijkmogelijkheden

Van Hoof en Dronkers (1980) bekritisieren de nogal eens gemaakte veronderstelling dat er sprake zou zijn van een directe en exclusieve relatie tussen opleidingen en beroepen. Dit *naïeve model* van de arbeidsmarkt negeert ten

onrechte de bestaande flexibiliteit in de aansluiting tussen opleidingen en beroepen. Enerzijds kunnen schoolverlaters met een bepaalde opleiding in geheel verschillende beroepen terecht komen en anderzijds worden veel beroepen uitgeoefend door arbeidskrachten met een geheel verschillende opleidingsachtergrond. Het naïeve model impliceert dat een betere aansluiting tussen onderwijs en arbeidsmarkt kan worden bewerkstelligd door de scholing van het arbeidsaanbod perfect te laten aansluiten op de gevraagde kwalificaties. Volgens het *flexibiliteitsmodel*, dat Van Hoof en Dronkers naar voren brengen, is echter veeleer een verbreding van het kwalificatieprofiel van de schoolverlaters het aangewezen middel om aansluiting tussen onderwijs en arbeidsmarkt te verbeteren. In dat geval is het van groot belang om een indicatie te hebben van de bestaande flexibiliteit van schoolverlaters (zie ook De Grip & Heijke, 1989).

Een maatstaf die een indicatie geeft van de bestaande flexibiliteit op de arbeidsmarkt is de *Gini-Hirschman coëfficiënt* (Sheldon, 1985; Warnken, 1986). Op basis van deze maatstaf wordt de beroepenspreiding van de verschillende opleidingscategorieën bepaald. Het grote voordeel van deze indicator is dat hij zeer makkelijk is te interpreteren. De indicator neemt waarden aan tussen 0 en 1. De beroepensprei-

ding van opleidingen is 0 als de opleiding slechts in één beroep voorkomt en 1 als de opleiding gelijkmatig over alle beroepen is verspreid. De situaties van een exclusieve relatie tussen opleidingen en beroepen (coëfficiënt is 0) en van volledige flexibiliteit (coëfficiënt is 1) kunnen worden gezien als twee ideaaltypische extremen (zie De Grip & Heijke, 1989). Meestal zal de relatie tussen opleiding en beroep *niet* worden gekenmerkt door een exclusieve relatie of een situatie van volledige flexibiliteit. De relatie tussen beroep en opleiding ligt waarschijnlijk tussen deze twee extremen in. Met behulp van flexibiliteitsindicatoren kunnen de uitwijkmogelijkheden die men heeft, wanneer men kiest voor een bepaald opleidingstype, worden aangegeven. Bovendien geven deze indicatoren een indruk van de mate waarin men zich met de keuze van een studie of beroep vastlegt voor een specifieke loopbaan.

Overigens moet worden opgemerkt dat de gepresenteerde spreidingsindicatoren niet betrekking hebben op de potentiële flexibiliteit,

maar op de feitelijk opgetreden flexibiliteit (De Grip & Heijke, 1989). Een lage Gini-Hirschman coëfficiënt betekent bijvoorbeeld niet automatisch dat een schoolverlater uit een bepaald opleidingstype slechts in één of enkele beroep(en) terecht *kan* komen. Een eenduidige beoordeling van de arbeidsmarktpositie kan daarom pas worden gegeven als de spreidingsindicatoren in samenhang met andere indicatoren worden bekeken (zie ook Wieling et al., 1992)⁶.

In Tabel 4 wordt per opleidingscluster het gemiddelde van de coëfficiënten voor de beroepsgroepspreiding van de onderliggende opleidingsrichtingen weergegeven, waarbij ook de laagste en de hoogste voorkomende waarde van de beroepsgroepspreiding per richting voor het desbetreffende cluster wordt gepresenteerd.

Met betrekking tot de onderscheiden opleidingsclusters in het LBO valt op dat de gemiddelde beroepsgroepspreiding het laagste is voor het technisch en verzorgend onderwijs op dit niveau. Tevens is het verschil tussen de

Tabel 4
Beroepsgroepspreiding per opleidingscluster

Opleidingscluster		beroepenspreiding (alle beroepen)			beroepenspreiding (alleen beroepen op aansluitend niveau)		
		gem. waarde	laagste waarde	hoogste waarde	gem. waarde	laagste waarde	hoogste waarde
LBO w.v.	GEDIPLOMEERD						
	agrarisch	0.90	0.90	0.91	0.89	0.89	0.89
	technisch	0.77	0.63	0.94	0.72	0.58	0.94
	econ.-admin. verzorgend	0.82 0.76	0.75 0.60	0.87 0.87	0.80 0.69	0.71 0.38	0.87 0.87
KMBO w.v.	GEDIPLOMEERD						
	agrarisch	0.85	-	-	0.77	-	-
	technisch	0.86	0.78	0.91	0.82	0.69	0.89
	econ.-admin. verzorgend	0.71 0.74	0.60 0.67	0.82 0.81	0.64 0.55	0.51 0.38	0.77 0.73
MBO w.v.	GEDIPLOMEERD						
	agrarisch	0.65	0.57	0.71	0.61	0.45	0.72
	technisch	0.73	0.35	0.93	0.70	0.29	0.90
	econ.-admin. verzorgend	0.78 0.68	0.64 0.50	0.88 0.85	0.75 0.59	0.62 0.30	0.87 0.80
AVO w.v.	GEDIPLOMEERD						
	MAVO	0.88	-	-	0.89	-	-
	HAVO	0.91	-	-	0.87	-	-
	VWO	0.90	-	-	0.83	-	-

⁶ = slechts één richting onderscheiden

laagste en hoogste waarde voor deze clusters het grootst. In vergelijking met het LBO, kent het cluster economisch-administratief van het KMBO een relatief kleine gemiddelde spreiding en is de range relatief groot. De omgekeerde situatie doet zich voor bij het cluster technisch van het KMBO. Hier is de gemiddelde spreiding in vergelijking met het LBO groter en is de range kleiner. Tabel 4 laat voor het MBO zien dat de clusters agrarisch en verzorgend de laagste gemiddelde beroepsgroepspreiding hebben, terwijl het economisch-administratieve onderwijs een hogere gemiddelde spreidingscoëfficiënt vertoont. Daarnaast is het opvallend dat voor het MBO-technisch het verschil tussen de hoogste en laagste Gini-Hirschman coëfficiënt zeer aanzienlijk is. Voor de onderscheiden opleidingsclusters in het AVO geldt een hoge beroepsgroepspreiding.

In Tabel 4 wordt eveneens per opleidingscluster het gemiddelde van de coëfficiënten voor de beroepsgroepspreiding van de onderliggende opleidingsrichtingen gepresenteerd, waarbij rekening wordt gehouden met het vereiste opleidingsniveau. Dat wil zeggen dat bij het bepalen van de Gini-Hirschman coëfficiënt alleen de schoolverlaters worden meegenomen waarvoor het opleidingsniveau dat vereist is voor de baan die ze op het moment van de meting uitoefenen niet lager is dan het niveau van de opleiding die ze hebben afgesloten. Ook nu wordt de laagste en de hoogste voorkomende waarde van de beroepsgroepspreiding per richting voor het desbetreffende cluster weergegeven.

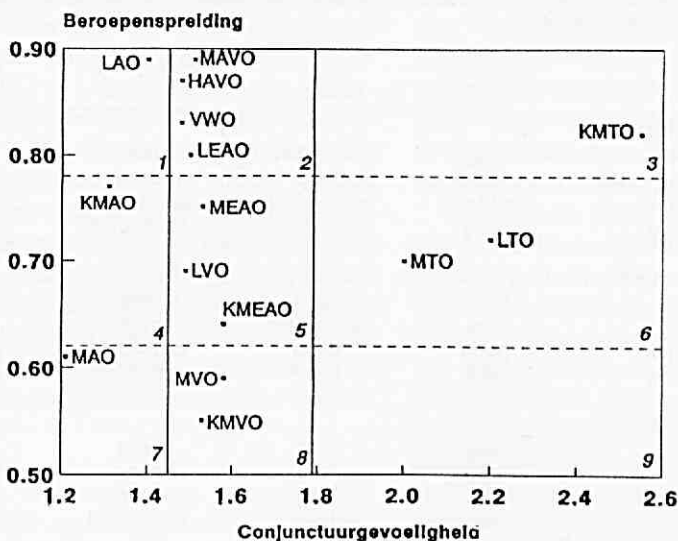
De beroepsgroepspreiding die rekening houdt met het vereiste opleidingsniveau is voor het LBO-technisch en verzorgend lager dan wanneer het vereiste opleidingsniveau niet wordt meegenomen. Bovendien is het verschil tussen de hoogste en laagste waarde groter. Bij het KMBO geldt dat voor alle clusters, met uitzondering van KMBO-technisch, de spreidingscoëfficiënt aanzienlijk lager is en bovendien de variatie toeneemt. Indien met het vereiste opleidingsniveau rekening wordt gehouden is de gemiddelde spreiding het laagst voor KMBO-verzorgend, terwijl hier ook het verschil tussen de hoogste en laagste waarde het grootste is. Ten aanzien van het MBO blijkt uit Tabel 4 dat met name voor het verzorgend on-

derwijs de gemiddelde Gini-Hirschman coëfficiënt lager is, waarbij de variatie tussen de richtingen eveneens toeneemt. De spreidingscoëfficiënten van het HAVO en VWO zijn lager dan wanneer het vereiste opleidingsniveau niet wordt meegenomen. Het feit dat de beroepsgroepspreiding, waarbij rekening wordt gehouden met het vereiste opleidingsniveau, voor enkele opleidingsclusters beduidend lager is dan wanneer geen rekening wordt gehouden met het opleidingsniveau, wijst er op dat als de gediplomeerden van deze clusters uitwijken naar een beroep buiten hun eigen beroepsdomein, men vaak terecht komt in een functie met een functieniveau dat lager is dan het voltooide opleidingsniveau. Daarbij blijkt ook dat dit effect verschillend is voor de onderliggende opleidingsrichtingen.

5 Typering van de risico's op de arbeidsmarkt

In Figuur 2 wordt de conjunctuurgevoeligheid van de werkgelegenheid afgezet tegen de beroepspreiding van de schoolverlaters. Deze relatie geeft inzicht in de risico's die de schoolverlaters op de arbeidsmarkt ondervinden. Net als in Figuur 1 resulteert hier eveneens een onderverdeling in negen vlakken doordat aan beide indicatoren een kwalitatieve typering wordt gegeven.

Bij een hoge beroepsgroepspreiding en een lage conjunctuurgevoeligheid van de werkgelegenheid nemen de gediplomeerden een gunstige positie in ten aanzien van de risico's die zij op de arbeidsmarkt ondervinden (vlak 1). In dit geval is de werkgelegenheidssituatie op de langere termijn relatief stabiel. Bovendien is de arbeidsmarktflexibiliteit groot, waardoor er sprake is van veel uitwijkmogelijkheden naar andere beroepen. De gediplomeerde schoolverlaters van het agrarisch onderwijs op LBO-niveau bevinden zich in deze positie. Bij de vlakken 2 en 4 is sprake van een relatief gunstige situatie: een laag risico met betrekking tot de ene indicator en een gemiddeld risico met betrekking tot de andere indicator. De opleidingsclusters MAVO, HAVO, VWO, LBO economisch-administratief en KMBO-agrarisch bevinden zich in deze situatie.



LAO = LBO-agrarisch
 LTO = LBO-technisch
 LEAO = LBO-econ.-admin.
 LVO = LBO-verzorgend
 KMAO = KMBO-agrarisch
 KMTO = KMBO-technisch

KMEAO = KMBO-econ.-admin.
 KMVO = KMBO-verzorgend
 MAO = MBO-agrarisch
 MTO = MBO-technisch
 MEAO = MBO-econ.-admin.
 MVO = MBO-verzorgend

Figuur 2. De risico's op de arbeidsmarkt van de opleidingsclusters op basis van conjunctuurgevoeligheid en beroepenspreiding (voor beroepen op aansluitend of hoger functieniveau)

Bij een hoge conjunctuurgevoeligheid van de werkgelegenheid en een lage spreidingscoëfficiënt is er daarentegen sprake van veel risico's op de arbeidsmarkt voor de gediplomeerde schoolverlaters (vlak 9). In deze situatie is er sprake van een onzekere werkgelegenheidssituatie op langere termijn en bovendien weinig uitwijkmogelijkheden. Deze situatie doet zich bij geen van de onderscheiden opleidingsclusters voor. Wel is sprake van een relatief ongunstige situatie (een hoog risico bij de ene indicator en een gemiddeld risico bij de andere) bij de technische clusters op LBO- en MBO-niveau (vlak 6) en het verzorgend onderwijs op MBO- en KMBO-niveau (vlak 8).

Met betrekking tot de overige opleidingsclusters kan geen eenduidige uitspraak worden gedaan omtrent de risico's die de gediplomeerden op de arbeidsmarkt ondervinden. Bij het cluster KMBO-technisch (vlak 3) is bijvoorbeeld sprake van een instabiele werkgelegenheidssituatie, maar de uitwijkmogelijkheden naar andere beroepen zijn groot. Aangenomen mag worden dat indien de werkgelegenheidssituatie voor deze opleidingsclusters op een be-

paald moment ongunstig is, dit in zekere mate kan worden opgevangen doordat men kan uitwijken naar andere beroepen. Bij het MBO-agrarisch (vlak 7) is er weliswaar sprake van een stabiele werkgelegenheidssituatie, maar daar staat tegenover dat de beroepenspreiding klein is. Doordat de Gini-Hirschman coëfficiënt de *gerealiseerde* en niet de potentiële spreiding weergeeft is het hier echter onduidelijk in hoeverre een verslechtering van de werkgelegenheidssituatie kan worden opgevangen door uit te wijken naar andere beroepen. De opleidingsclusters KMBO- en MBO-economisch-administratief worden gekenmerkt door een gemiddelde positie met betrekking tot de risico's die de schoolverlaters op de arbeidsmarkt ondervinden.

6 Typering algehele arbeidsmarktpositie

De arbeidsmarktpositie van schoolverlaters wordt bepaald door zowel actuele als risico-indicatoren. In Tabel 5 wordt geprobeerd een

Tabel 5

De marktpositie van de opleidingsclusters

Opleidingscluster		werkloosheid	onderbenutting	conjunctuurindicator	beroepenspreiding*
LBO w.v.	GEDIPLOMEERD				
	agrarisch	laag	gemiddeld	laag	hoog
	technisch	laag	laag	hoog	gemiddeld
	econ.-admin. verzorgend	gemiddeld hoog	gemiddeld gemiddeld	gemiddeld gemiddeld	hoog gemiddeld
KMBO w.v.	GEDIPLOMEERD				
	agrarisch	hoog	hoog	laag	gemiddeld
	technisch	laag	gemiddeld	hoog	hoog
	econ.-admin. verzorgend	hoog hoog	hoog hoog	gemiddeld gemiddeld	gemiddeld laag
MBO w.v.	GEDIPLOMEERD				
	agrarisch	laag	laag	laag	laag
	technisch	laag	laag	hoog	gemiddeld
	econ.-admin. verzorgend	laag laag	laag laag	gemiddeld gemiddeld	gemiddeld laag
AVO w.v.	GEDIPLOMEERD				
	MAVO	gemiddeld	gemiddeld	gemiddeld	hoog
	HAVO	gemiddeld	hoog	gemiddeld	hoog
	VWO	gemiddeld	hoog	gemiddeld	hoog

* = alleen naar beroepen op aansluitend of hoger niveau

beeld te geven van de algehele arbeidsmarktpositie van de schoolverlaters van de verschillende opleidingsclusters op basis van een combinatie van de vier hierboven besproken indicatoren: de werkloosheidspercentages, de mate van onderbenutting, de conjunctuurgevoeligheid en de beroepenspreiding van de schoolverlaters. Het gaat daarbij om zowel de actuele aansluiting als de risico's die de schoolverlaters op de arbeidsmarkt ondervinden.

Wanneer zowel actuele indicatoren als risico-indicatoren in de beoordeling van de arbeidsmarktpositie van opleidingen worden betrokken dan lijkt een aantal clusters van opleidingen onderscheiden te kunnen worden. Bij sommige opleidingen kan zonder meer gesproken worden van een sterke positie op de arbeidsmarkt: de actuele aansluiting is goed terwijl de risico's die de schoolverlaters van deze opleidingen ondervinden op de arbeidsmarkt gemiddeld of laag zijn. Het betreft hier de opleidingen LBO-agrarisch en MBO economisch-administratief.

Een tweede cluster van opleidingen wordt getypeerd door een goede actuele aansluiting die echter gecombineerd gaat met relatief hoge risico's, hetzij vanwege een instabiele werkgelegenheidssituatie, hetzij vanwege beperkte

uitwijkmogelijkheden op de arbeidsmarkt. De technische opleidingen op LBO- en MBO-niveau en MBO-verzorgend bevinden zich in deze situatie.

De opleidingen LBO economisch-administratief en MAVO nemen een duidelijke middenpositie in. De actuele aansluiting is niet als goed, maar ook niet als slecht te karakteriseren, terwijl de risico's die de schoolverlaters op de arbeidsmarkt ondervinden betrekkelijk gering zijn.

Een vierde cluster van opleidingen wordt getypeerd door een slechte actuele aansluiting, gepaard aan gemiddelde of relatief lage risico's voor de betreffende schoolverlaters. Het betreft hier LBO-verzorgend, KMBO-agrarisch en economisch-administratief en HAVO en VWO. De zwakke positie die deze opleidingen op de arbeidsmarkt innemen wordt met name geïndiceerd door de hoge werkloosheid en hoge kans op onderbenutting. Het meer algemene karakter van deze opleidingen leidt er immers toe dat een relatief groot aantal verschillende beroepen kan worden uitgeoefend. Deze uitwijkmogelijkheden hebben echter niet geleid tot een lagere werkloosheid.

Een zeer slechte positie wordt ingenomen door de opleiding KMBO-verzorgend. Hier is

sprake van zowel een slechte actuele aansluiting in kwantitatief en kwalitatief opzicht als van beperkte uitwijkmogelijkheden op de arbeidsmarkt.

De opleidingen KMBO-technisch en MBO-agrarisch vallen minder goed te typeren. Bij beide opleidingsclusters is sprake van een goede actuele aansluiting. Bij het KMBO-technisch is echter sprake van een relatief instabiele werkgelegenheidssituatie die gepaard gaat met goede uitwijkmogelijkheden op de arbeidsmarkt. Bij het MBO-agrarisch is sprake van de omgekeerde situatie. In hoeverre beide risico-indicatoren elkaar opheffen is echter niet duidelijk.

7 Besluit

In dit artikel is een beeld geschetst van de arbeidsmarktpositie van schoolverlaters van het AVO, LBO en MBO. Daarbij is uitgegaan van meerdere indicatoren, waardoor recht wordt gedaan aan het inzicht dat het begrip arbeidsmarktpositie meerdere facetten omvat. Een viertal indicatoren stond in dit artikel centraal:

- de omvang van de werkloosheid;
- de mate van onderbenutting;
- de conjunctuurgevoeligheid van de werkgelegenheid;
- de uitwijkmogelijkheden naar andere beroepen.

De eerste twee indicatoren geven tezamen een beeld van de actuele aansluitingsproblematiek in zowel kwantitatief als kwalitatief opzicht. De combinatie van conjunctuurgevoeligheid en beroepspreiding geeft inzicht in de risico's die de schoolverlaters van een bepaalde opleiding op de wat langere termijn ondervinden.

Juist de combinatie van deze indicatoren geeft een goed inzicht in de arbeidsmarktpositie van de verschillende opleidingsclusters. In de eerste plaats is deze informatie van belang voor degenen die bij de keuze van een bepaalde afstudeerrichting rekening willen houden met de arbeidsmarktperspectieven die de verschillende clusters bieden. Wanneer men alleen kijkt naar de actuele arbeidsmarktsituatie op het moment waarop men aan een opleiding begint, loopt men het risico dat deze arbeidsmarktsituatie sterk veranderd is, wanneer men

na het behalen van het diploma van de opleiding voor het eerst op zoek gaat naar een baan. Daarom is het van groot belang om daarnaast ook te kijken naar de risico's die de schoolverlaters van de verschillende opleidingsclusters op de arbeidsmarkt ondervinden (conjunctuurgevoeligheid, uitwijkmogelijkheden).

In de tweede plaats kunnen de typering van de arbeidsmarktpositie van direct belang zijn voor het beoordelen van de zinvolheid van bepaalde beleidsmaatregelen die zijn gericht op het verbeteren van de arbeidsmarktpositie van schoolverlaters met een bepaalde opleidingsachtergrond, een beoordeling die afhankelijk is van de specifieke combinatie van indicatoren. Zo heeft het weinig zin de opleiding te verbreden, wanneer blijkt dat er reeds sprake is van een grote spreiding over beroepen. En een maatregel als het reguleren van de leerlingeninstroom lijkt alleen zin te hebben bij opleidingsclusters waar de beroepspreiding gering is en de stabiliteit van de werkgelegenheid hoog. Daarmee samenhangend kan een beleidsmaatregel die voor de ene opleiding goed uitpakt, voor de andere juist desastreus zijn, omdat ze een verschillende positie op de arbeidsmarkt innemen. Zo kan verbreding bij de ene opleiding leiden tot meer uitwijkmogelijkheden en dus meer kans op werk, maar bij een andere opleiding juist tot een zwakkere concurrentiepositie in het 'eigen' beroepsdomein aanleiding geven (zonder dat dit gecompenseerd wordt door een sterkere positie in nieuwe domeinen) en dus leiden tot een daling van de kansen op werk. Ook voor het beleid ten aanzien van een opleiding dient derhalve niet alleen gekeken te worden naar de actuele situatie op de arbeidsmarkt, maar tevens naar de risico's die de schoolverlaters op de arbeidsmarkt ondervinden.

Noten

- 1 Zie bijvoorbeeld Teulings en Webbink (1990) die een indicator construeren voor de 'arbeidsmarkt-relevantie' van opleidingen en daarbij slechts uitgaan van een enkele indicator (de werkloosheidsduur).
- 2 Deze subsidies waren afkomstig van het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, het Landelijk Dienstverlenend Centrum (LDC) en het Lande-

- lijk COA-Beraad. Doordat enkele Regionale Besturen voor de Arbeidsvoorziening (RBA's) regionale subsidies ter beschikking hebben gesteld, zijn daarnaast in de desbetreffende gebieden additionele metingen uitgevoerd. De Contactcentra voor Onderwijs en Arbeid (COA's) verzorgden de inbreng van de regionale middelen in het project. Zie voor een uitvoerige rapportage van de resultaten van het RUBS-onderzoek van 1992 Wieling, Van de Loo en Van der Velden (1993).
- 3 Dit heeft met name betrekking op de mate van onderbenutting en de uitwijkmogelijkheden naar andere beroepen.
 - 4 De schoolverlaters worden als werkloos getypeerd als zij op zoek zijn naar een betaalde baan van meer dan 12 uur per week, op dit moment geen betaalde baan hebben van 12 uur of meer per week, binnen twee weken kunnen beginnen als ze een geschikte baan hebben gevonden en ingeschreven staan bij het arbeidsbureau. Het op deze wijze bepaalde aantal werklozen wordt gerelateerd aan de werklozen plus het aantal werkenden, waarbij degenen die in militaire dienst zitten worden meegerekend.
 - 5 De waarden van de verschillende indicatoren worden ingedeeld in laag, gemiddeld en hoog op basis van het gemiddelde en de standaarddeviaties van de desbetreffende indicator (zie Wieling, De Grip & Willems, 1990).
 - 6 In de oorspronkelijke Gini-Hirschman coëfficiënt wordt een correctiefactor opgenomen om te corrigeren voor het gehanteerde aggregatieniveau. Deze correctieterm is hier echter weggelaten, vanwege het feit dat de correctieterm bijna gelijk is aan 1 bij een zo groot aantal beroepen. Bovendien kan bij het bepalen van de beroepsgroepspreiding, waarbij rekening wordt gehouden met het vereiste opleidingsniveau, niet eenduidig worden vastgesteld in hoeveel beroepen de schoolverlaters terecht kunnen komen.

Literatuur

- Grip, A. de, & Heijke, J. A. M. (1989). Het flexibilitieitspotentieel van universitaire studierichtingen. *Tijdschrift voor arbeidsvraagstukken*, 5(4), 69-81.
- Grip, A. de, Velden, R. K. W. van der, & Wieling, M. H. (1993). De arbeidsmarktpositie van MDGO-schoolverlaters. *Tijdschrift voor arbeidsvraagstukken*, 9(3), 241-252.

- Hoof, J. J. van, & Dronkers, J. (1980). *Onderwijs en arbeidsmarkt*. Sociologische monografieën. Deventer: Van Loghum Slaterus.
- Sheldon, G. (1985). *Die berufliche und geographische Flexibilität*. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit, Beiträge AB 92.
- Teulings, C. N., & Webbink, W. O. (1990). *De bepaling van arbeidsmarktrelevantie van opleidingen*. Amsterdam: Stichting voor Economisch Onderzoek der Universiteit van Amsterdam.
- Warnken, J. (1986). Zur Entwicklung der "internen" Anpassungsfähigkeit der Berufe bis zum Jahre 2000. Projektionen unter den Annahmen der Wachstumsszenarien der Prognos-Studie. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 1, 119-133.
- Wieling, M. H., Grip, A. de, & Velden, R. K. W. van der (1992). *Indicatoren onderwijs-arbeidsmarkt technisch en economisch onderwijs (LBO en MBO)*. Maastricht: ROA-R-1992/4.
- Wieling, M. H., Grip, A. de, & Willems, E. J. T. A. (1990). *Een systematische kwalitatieve typering van arbeidsmarktinformatie*. Maastricht: ROA-W-1990/8.
- Wieling, M. H., Loo, P. J. E. van de, Velden, R. K. W. van der (1993). *Waar komen onze schoolverlaters terecht? De uitstroom en bestemming van het schooljaar 1990/1991*. Leeuwarden: Landelijk Dienstverlenend Centrum studie- en beroepskeuzevoorlichting.

Manuscript aanvaard 25-4-1994

Auteurs

R. K. W. van der Velden is hoofdonderzoeker bij het Researchcentrum voor Onderwijs en Arbeidsmarkt (ROA) van de Rijksuniversiteit Limburg.

M. H. Wieling was onderzoeker bij het Researchcentrum voor Onderwijs en Arbeidsmarkt (ROA) van de Rijksuniversiteit Limburg. Thans is zij werkzaam als wetenschappelijk medewerker bij het Centraal Bureau voor de Statistiek te Heerlen.

Correspondentie-adres: ROA - Rijksuniversiteit Limburg, Postbus 616, 6200 MD Maastricht.

Abstract

Labour market position of school-leavers from secondary-education

R. K. W. van der Velden & M. H. Wieling. *Pedagogische Studiën*, 1994, 71, 326-339.

For several purposes it is important to gain a clear insight into the labour market position of different types of education. One may think of educational and vocational counselling, in which besides personal capabilities and preferences, labour market considerations may play an important role. Furthermore, information on the labour market position is important for educational and labour market policy in general. This article examines the labour market position of school-leavers of general secondary, junior vocational and intermediate vocational education on the basis of four key indicators. These indicators are divided into indicators describing the current situation on the labour market and indicators which give an impression of the risks school-leavers experience on the labour market. By combining these 'current situation' and 'risk' indicators a more complete view of the labour market position of school-leavers is obtained. The data used originate from a large-scale school-leavers' survey.

De doorstroom van Limburgse basisartsen naar medische beroepsopleidingen*

L. Borghans en G. W. M. Ramaekers

Samenvatting

De opleiding geneeskunde wordt gekenmerkt door het grote aantal afgestudeerden dat de opleiding vervolgt in de medische beroepsopleidingen. In dit artikel wordt op basis van de RL-scanner, een jaarlijkse enquête onder de afgestudeerden van de Rijksuniversiteit Limburg, deze doorstroom naar opleidingsplaatsen onderzocht. Het blijkt dat het verkrijgen van een opleidingsplaats zeer aantrekkelijk is voor afgestudeerde basisartsen. Het aantal beschikbare plaatsen is echter beperkt. Doordat het voor basisartsen zeer moeilijk is om de kans op het verkrijgen van een opleidingsplaats in te schatten probeert daarom een veel te grote groep zo'n plaats te bemachtigen en treedt er geen zelfselectie op, waardoor de markt voor opleidingsplaatsen het karakter lijkt te hebben van een loterij.

Inleiding

De geneeskunde heeft tussen de academische opleidingen altijd een bijzondere plaats ingenomen. De instroom wordt al sinds vele jaren bepaald door een numerus fixus. Verder is door de opsplitsing in doctoraal en co-assistentenschappen de opleiding tot basisarts een van de weinige academische opleidingen die formeel langer dan vier jaar duurt. Na deze toch al langdurige opleiding zijn voor het uitvoeren van een aantal medische beroepen nog additionele opleidingen verplicht, die gevolgd kunnen worden in een opleidingsplaats.

Het bijzondere karakter van deze opleiding

blijft echter niet beperkt tot de opleidingstijd zelf. Aan de Rijksuniversiteit Limburg (RL) wordt sinds 1990 onderzoek gedaan naar de arbeidsmarktpositie van afgestudeerden. Uit dit onderzoek blijkt onder meer dat van de afgestudeerden van de RL (te weten basisartsen, gezondheidswetenschappers, juristen en economen) medici en economen de kortste inredwerkloosheidsduur hebben. Verder zijn de lonen die afgestudeerde basisartsen verdienen aanmerkelijk hoger dan die van hun collega's van andere faculteiten. Ondanks deze gunstige arbeidsmarktpositie blijken veel betaald werkende basisartsen toch niet bijzonder tevreden over hun positie op de arbeidsmarkt. Vergelijken met de andere opleidingen blijkt een veel groter deel van de betaald werkenden namelijk op zoek te zijn naar een andere baan (Ramaekers & Heijke, 1991).

Deze ontevredenheid onder afgestudeerde medici wordt waarschijnlijk voor een groot deel veroorzaakt door een gebrek aan opleidingsplaatsen. In principe zijn er drie soorten banen waarin medici terecht komen. Allereerst wordt een aantal basisartsen Assistent In Opleiding (AIO) of Onderzoeker In Opleiding (OIO). Daarnaast vindt een aantal basisartsen een opleidingsplaats, waarbij werk gecombineerd wordt met een opleiding voor een medisch beroep. Dit betreft sociaal geneeskundigen in opleiding, huisartsen in opleiding en specialisten in opleiding (Assistent Geneeskundigen In Opleiding, ofwel AGIO's). Tenslotte is een aantal basisartsen werkzaam als assistent geneeskundige, maar niet in opleiding (Assistent Geneeskundigen Niet In Opleiding, ofwel AGNIO's) of is werkzaam in een ander beroep dat geen opleidingskarakter heeft. Alleen het werk van de tweede groep, sociaal geneeskundigen, huisartsen, en specialisten in opleiding, wordt aangeduid met de term opleidingsplaats. Voor veel medische professies is het succesvol afronden van zo'n opleidings-

* Dit artikel is gebaseerd op een ROA-werkdocument (ROA-W-1993/1) gepresenteerd op de Onderwijsresearchdagen 1993. Dit werkdocument bevat aanvullende gegevens over de gebruikte data.

plaats een wettelijke vereiste (civiel effect). En terwijl de arbeidsmarkt voor basisartsen redelijk in evenwicht lijkt te zijn, bekeken vanuit de vraag of de afgestudeerde artsen al dan niet een - goed betaalde - baan weten te vinden, is de mate waarin basisartsen er in slagen een opleidingsplaats te krijgen ongebalanceerd. Een grote groep afgestudeerden zoekt nog een opleidingsplaats, terwijl er slechts een beperkt aantal plaatsen beschikbaar is.

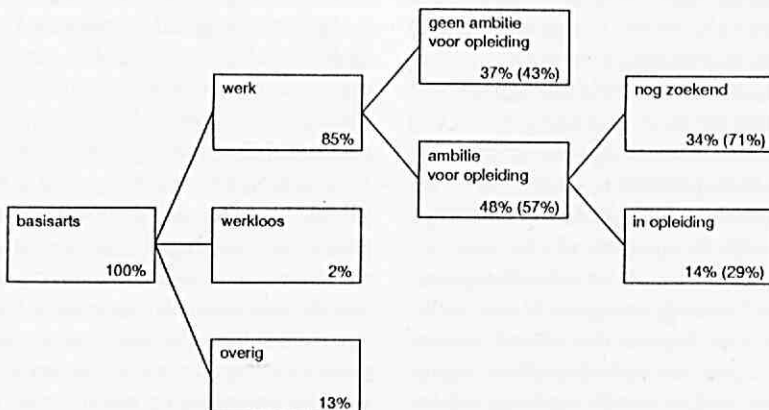
Op zich is het niet bijzonder dat slechts een kleine groep afgestudeerden in bepaalde, typisch bij het vak horende specialismen terecht komt. Op grond van de economische theorie zou men echter mogen verwachten dat dergelijke bijzondere opleidingsbanen, ofwel toegeëld zouden worden aan de personen met grotere capaciteiten op het betreffende gebied, ofwel dat de aantrekkelijkheid van de opleidingsplaats, in negatieve zin, gecompenseerd wordt in het financiële vlak. Dat wil dus zeggen dat opleidingsplaatsen een lager loon kennen, zodat het animo voor dergelijke beroepen met een opleidingskarakter kleiner zal zijn (bijvoorbeeld Hartog, 1992).

Bij basisartsen lijken echter beide selectiemechanismen niet volledig te werken, gezien de opvallend grote mate van zoekgedrag. Indien er geselecteerd zou worden op objectief waarneembare capaciteiten, dan is het voor afgestudeerden waarschijnlijk redelijk goed mogelijk de eigen kansen op een opleidingsplaats in te schatten. Een grote groep basisartsen zou dan bij voorbaat al weten dat de kansen op een dergelijke plaats niet groot zijn, en zal zich der-

halve de moeite van het zoeken besparen. Alleen een kleine groep afgestudeerden, voor wie het nog onduidelijk is of hun capaciteiten hoog genoeg zijn, zullen nog enige tijd volharden in het zoekgedrag om dan ofwel alsnog een plaats te vinden, ofwel alsnog tot het inzicht te komen dat verder zoeken geen zin heeft.

Ook als de aantrekkelijkheid van opleidingsplaatsen in voldoende mate gereguleerd zou worden met behulp van loondifferentiatie, zou er geen hoge mate van zoekgedrag te verwachten zijn. Voor iedere afgestudeerde geldt dan immers dat hij een afweging moet maken tussen de (toekomstige) voordelen van de opleidingsplaats en de bijbehorende tijdelijke financiële nadelen. Als deze afweging echter wordt gemaakt, zou, als de loon-compensatie de juiste omvang heeft, een voldoende grote groep moeten afzien van een opleidingsplaats zodat voor de overblijvende groep de kans op het vinden van een plaats redelijk groot zou moeten zijn.

Op grond van deze gedachtengang is de grote hoeveelheid zoekers op de markt van medici merkwaardig. Het lijkt er dan ook op dat de allocatie van artsen over de beschikbare banen - opleidingsplaatsen versus niet-opleidingsplaatsen - op twee fronten afwijkt van het reguliere patroon. In de eerste plaats lijkt de selectie van afgestudeerden voor de opleidingsplaatsen in grote mate een arbitrair karakter te hebben. De afgestudeerden zijn kennelijk onvoldoende in staat om zelf hun capaciteiten (en daarmee hun kansen) in te schatten, hetgeen een voorwaarde is voor zelfselectie. Daarnaast



Figuur 1. Limburgse basisartsen op de arbeidsmarkt

lijken opleidingsplaatsen – in ieder geval voor een grote groep basisartsen – onevenredig aantrekkelijk te zijn vergeleken met andere banen in de medische wereld. Als de aantrekkelijkheid van beide typen banen meer in onderlinge overeenstemming zou zijn, dan zouden de basisartsen niet bereid zijn een zo hoge zoekinspanning te verrichten voor het verkrijgen van een opleidingsplaats. Dit duidt opnieuw op het bijzonder karakter van de artsenloopbaan. Niet alleen hebben aankomende artsen vóór het begin van hun studie moeten loten voor het recht op deelname, maar ook wanneer zij reeds basisarts zijn, moeten zij opnieuw 'loten', maar dit keer voor een opleidingsplaats.

In dit artikel wordt het allocatieproces op de arbeidsmarkt voor basisartsen nader empirisch geanalyseerd. Dit gebeurt aan de hand van de resultaten uit de Arbeidsmarktscanner RL, de al eerder genoemde periodieke enquête onder alumni van de Rijksuniversiteit Limburg. Hierbij wordt aan alle afgestudeerden jaarlijks, te beginnen ongeveer één jaar na afstuderen, een vragenlijst voorgelegd over hun positie op de arbeidsmarkt. De analyse van de arbeidsmarktpositie van basisartsen in dit paper vindt plaats op basis van het stroomschema in Figuur 1. Een kleine groep basisartsen (2%) heeft circa een jaar na het afstuderen nog geen betaald werk. Deze groep is echter dermate klein dat een statistische analyse weinig zinvol is. De analyse beperkt zich daarom tot degenen die wel werk hebben gevonden. Gezien vanuit de hierboven geschetste problematiek van een tekort aan opleidingsplaatsen zijn drie interessante groepen te onderscheiden. Ten eerste kunnen de werkende basisartsen verdeeld worden in een groep die een opleidingsplaats ambieert (57%) en een groep die een dergelijke plaats niet ambieert (43%). Het onderscheid tussen deze twee groepen komt aan de orde in paragraaf 1. Van hen die wel een opleidingsplaats ambiëren, is slechts een klein gedeelte er na een jaar in geslaagd om een dergelijke plaats te bemachtigen (29%), terwijl de meesten (71%) dan nog steeds op zoek zijn naar een opleidingsplaats. In paragraaf 2 komt de vraag aan de orde welke factoren de kans bepalen dat iemand (binnen ongeveer één jaar) een opleidingsplaats weet te vinden. Deze analyse van de verdeling van basisartsen over de drie groepen kan inzicht geven in de allocatie- en selectieprocessen op de

arbeidsmarkt van basisartsen.

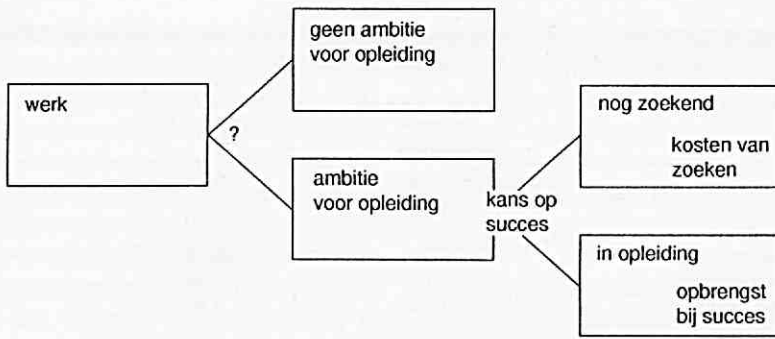
Er worden dus, afgezien van de degenen die geen betaald werk verrichten, drie groepen onderscheiden. Ten eerste is er een groep basisartsen die geen opleidingsplaats ambieert. De groep die wel een opleidingsplaats ambieert, is opgedeeld in twee subgroepen: een groep ambitieuzen die nog op zoek is naar een opleidingsplaats en een groep ambitieuzen die reeds een opleidingsplaats heeft gevonden. In paragraaf 3 wordt gekeken hoe de beloningen in deze drie groepen zijn opgebouwd. Op grond hiervan kan bekeken worden in hoeverre er sprake is van looncompensaties voor (on)aantrekkelijk werk, en welke kosten er verbonden zijn aan het zoeken van een opleidingsplaats.

Ten slotte worden in paragraaf 4 de empirische bevindingen op een rijtje gezet en wordt, in concluderende termen, een algemene kenschets gemaakt van de markt van de afgestudeerde basisartsen.

1 Kans dat men een opleidingsplaats ambieert

Zoals in de inleiding reeds werd beschreven, is het op de arbeidsmarkt van basisartsen niet eenvoudig om een opleidingsplaats te bemachtigen. De eerste keuze, echter, op weg naar een opleidingsplaats die een afgestudeerde basisarts moet maken, is de vraag of hij überhaupt wel wil meedingen naar een opleidingsplaats. Er zijn immers ook andere functies die een afgestudeerde basisarts kan vervullen, en het is dus niet vanzelfsprekend dat hij zonder meer tot medisch specialist wil doorgroeien.

In deze paragraaf wordt gekeken naar de ambitie die basisartsen hebben om in een opleidingsplaats te komen, en naar de factoren die hierbij een rol spelen. Daartoe is het allereerst noodzakelijk om te bepalen welke basisartsen deze ambitie hebben. Aangezien in de enquête bij afstudeercohort '88 en '89 nog niet rechtstreeks gevraagd werd naar de toekomstplannen, is gekozen voor een indirecte benadering van dit probleem. Uitgangspunt hierbij is de veronderstelling dat iedereen die werk heeft, maar toch nog op zoek is naar een andere baan, dit doet omdat hij op zoek is naar een opleidingsplaats. Uiteraard kan het ook zo zijn dat iemand die niet de ambitie heeft om sociaal ge-



Figuur 2. Ambitie als de afweging tussen de voordelen van een opleidingsplaats en de kosten van het zoeken.

neeskundige, huisarts of medisch specialist te worden toch ontevreden is met zijn huidige functie en verder zoekt. Echter, in de context van de medische wereld, waarin de medische beroepsopleiding een zeer belangrijke plaats inneemt, lijkt de bovengenoemde veronderstelling alleszins redelijk. Dit wordt bevestigd door de enquête van Van Hoof, Knepper, De Leeuw, Neefjes en Schmitz (1992), waaruit blijkt dat de eerste voorkeur van bijna alle basisartsen uitgaat naar een of andere opleidingsplaats. In het onderzoek onder Limburgse basisartsen is voor het eerst bij afstudeercohort '90 gevraagd naar het soort baan dat men zoekt. Gebleken is dat inderdaad de overgrote meerderheid (86%) van de betaald werkende basisartsen die geen opleidingsplaats hebben, en een andere baan zoeken, op zoek zijn naar een opleidingsplaats.

Naast de categorie werkzoekenden hebben uiteraard ook degenen die reeds een opleidingsplaats hebben verworven de ambitie een dergelijke opleiding te volgen. Gezien de moeilijkheid een opleidingsplaats te verwerven, lijkt het vrijwel uitgesloten dat er basisartsen zijn die een opleidingsplaats aanvaarden, hoewel ze eigenlijk op zoek zijn naar een ander soort baan. Wel kan iemand die een opleidingsplaats heeft verder zoeken naar een, in zijn ogen, betere opleidingsplaats. Dit maakt echter voor de vraag of hij al dan niet specialistische ambities heeft niets uit. In de verdere analyse wordt er dus van uitgegaan dat iedere werkende basisarts, die hetzij op zoek is naar een andere baan, hetzij reeds in een opleidingsplaats werkzaam is, een opleidingsplaats ambieert.

Als een afgestudeerde basisarts moet beslissen of hij al dan niet op zoek zal gaan naar een opleidingsplaats, zal deze beslissing theoretisch gezien afhangen van een aantal factoren. Deze factoren zijn weergegeven in Figuur 2. De eerste factor betreft zijn persoonlijke waardering voor het werk als specialist, huisarts, of sociaal geneeskundige, vergeleken met een loopbaan waarvoor de opleiding tot een van deze beroepen niet nodig is. Hierbij kunnen zowel persoonlijke voorkeuren als het loon een rol spelen. Een basisarts krijgt echter niet automatisch een opleidingsplaats. Hij zal moeten solliciteren en heeft slechts een kans zo'n plaats te krijgen, geen zekerheid. Aan het zoekgedrag zijn echter wel kosten verbonden. Hierbij kan gedacht worden aan directe kosten, verbonden aan het solliciteren. Belangrijker echter zijn de kosten die gemaakt worden doordat men gedurende de periode dat men serieus op zoek is naar een opleidingsplaats, andere beslissingen op de arbeidsmarkt zal nemen dan wanneer men niet mee zou dingen naar een opleidingsplaats.

Een dergelijke afweging tussen de voordelen van een opleidingsplaats en de kosten van het zoeken en/of mislukken wordt in de literatuur zelfselectie genoemd (Willis & Rosen, 1979; Goddeeris, 1988). Degenen die een opleidingsplaats ambiëren, hebben hun eigen kansen ingeschat en op grond daarvan zichzelf voorgeselecteerd voor een opleidingsplaats. Als een basisarts reeds vooraf zou weten dat hij niet in aanmerking komt voor een opleidingsplaats, zou hij keuzen op de arbeidsmarkt maken die voor zijn carrière buiten de medische specialismen optimaal zijn. Afhankelijk van zijn voorkeur zou hij zich bijvoorbeeld

Tabel 1

Resultaten logit-schatting van de ambitie voor een opleidingsplaats

	regressie coëfficiënt	standaard-fout	significantie
geslacht	-0.24	0.27	0.37
leeftijd	0.12*	0.06	0.05
HO-vooropleiding	-0.79	0.51	0.12
studentassistentenschap	0.20	0.30	0.50
medische werkervaring	-0.65*	0.36	0.07
niet-medische werkervaring	0.33	0.34	0.33
bestuurlijke ervaring	0.11	0.27	0.68
zoektijd (in maanden)	0.05	0.03	0.16
cohort 89	-0.04	0.40	0.93
cohort 90	0.41	0.40	0.31
cohort 91	-0.12	0.39	0.75
constante	-3.56	1.66	

* significant op 10% niveau

** significant op 5% niveau

*** significant op 1% niveau

kunnen richten op een hoog inkomen of een prettige werksfeer binnen dit alternatieve beroepsdomein. Als een basisarts echter nog steeds een opleidingsplaats ambieert, zal hij doorgaans kiezen voor banen - samen met eventueel cursussen of nevenactiviteiten - die speciaal gericht zijn op het vergroten van zijn kansen op een opleidingsplaats. Zo wordt een aantal basisartsen AIO of AGNIO om de kans op het verkrijgen van een opleidingsplaats zo groot mogelijk te maken. Als het zoeken van een opleidingsplaats evenwel mislukt, dan zal deze achterstand weer ingehaald moeten worden. Dat zijn de kosten bij mislukt zoekgedrag. Als men na verloop van tijd een opleidingsplaats vindt, dan zijn de kosten van het geslaagde zoekgedrag dus afhankelijk van de periode dat men heeft moeten zoeken.

In een optimale afweging van de voor- en nadelen van het al dan niet zoeken van een opleidingsplaats zullen de individuele kansen en de kosten van het zoeken worden afgewogen tegen de voordelen van een opleidingsplaats. Basisartsen met een relatief lage voorkeur voor een opleidingsplaats zullen niet snel de ambitie tonen om een dergelijke plaats te verwerven. Ook basisartsen die hun kans op het verwerven van een opleidingsplaats laag inschatten - of die denken dat ze er erg veel voor moeten doen of er erg lang naar zullen moeten zoeken, waardoor de kosten van het zoeken hoog worden - zullen snel de neiging hebben af te zien van het zoeken van een opleidingsplaats (Zie ook Manski, 1989).

De kans op het verwerven van een opleidingsplaats kan afhangen van persoonlijke eigenschappen, maar kan ook bepaald worden door de arbeidsmarktsituatie op het moment van afstuderen. Als er op het moment van afstuderen relatief veel vraag is naar gegadigden voor deze opleidingsplaatsen zijn de kansen groter en zullen - voor zover de keuzen bepaald worden door de kansen - meer artsen op zoek gaan naar een opleidingsplaats.

In Tabel 1 staan de resultaten van een logit-schatting van de kans dat een werkende basisarts ambities heeft voor een opleidingsplaats.

De gemeten samenhang tussen de verklarende variabelen die in de analyse konden worden meegenomen en de ambitie-variabele is niet erg hoog. Slecht twee variabelen, buiten de constante, zijn significant op 10% niveau. De leeftijd van de basisarts heeft een positieve invloed op de kans dat hij de ambitie heeft een medische opleidingsplaats te verwerven, dit wil zeggen dat oudere afgestudeerden meer geneigd zijn om een opleidingsplaats te zoeken. Werkervaring op medisch gebied, opgedaan vóór of tijdens de studie aan de RL heeft een negatieve invloed op deze ambitie. Bekend maakt hier wellicht onbemand. Geslacht en extra kwalificaties in de vorm van een eerder voltooide hogere beroeps- of universitaire opleiding, student-assistentenschappen, bestuurlijke ervaring en niet aan medisch werk gerelateerde werkervaring, opgedaan voor of tijdens de studie lijken geen invloed te hebben. Van het ge-

slacht wordt vaak aangenomen dat het een zeer belangrijke factor is in de carrière van basisartsen. In deze analyse kan geen significant effect van het geslacht worden geconstateerd. Ook is het opvallend dat de ervaringsvariabelen, die een aanduiding kunnen zijn van extra capaciteiten waarover men beschikt, weinig invloed hebben op de ambitie. Kennelijk spelen human capital-argumenten geen rol van betekenis bij de keuze om een post-basisartsopleiding te gaan volgen. Dat de tijd die men reeds is afgestudeerd geen invloed heeft, ligt voor de hand omdat de beslissing om wel of niet te gaan zoeken naar een opleidingsplaats doorgaans een beslissing voor langere tijd is, die niet binnen een jaar herroepen zal worden. Verder hebben de dummy's voor de cohorten - waarbij 1988 als referentie dient - geen significante invloed op de ambitie¹. Deze dummy's zijn opgenomen om de effecten van de arbeidsmarktsituatie voor medici op de ambitie na te kunnen gaan. Als de arbeidsmarktsituatie slecht is, dit wil zeggen als er relatief weinig opleidingsplaatsen voorhanden zijn, zullen basisartsen ook hun kansen op het verkrijgen van een opleidingsplaats laag inschatten. Als deze kansen belangrijk zijn voor hun ambitie zou derhalve in voor medici slechte tijden een negatieve invloed van de cohortdummy op de ambitie moeten bestaan.

Op grond van deze analyse kan niet geconcludeerd worden welke jaren gunstig waren voor het verwerven van een opleidingsplaats. In de volgende paragraaf zal de kans op het

daadwerkelijk vinden van een dergelijke plaats geschat worden, waarbij wordt nagegaan hoe deze kansen verdeeld zijn over de tijd.

2 Kans dat men een opleidingsplaats vindt

Van degenen die besloten hebben op zoek te gaan naar een opleidingsplaats, slaagt slechts een klein gedeelte er in om binnen de enquête-tijd van een tot anderhalf jaar een dergelijke plaats te vinden. In deze paragraaf komt de vraag aan de orde of er duidelijke factoren zijn aan te wijzen die de kans op het vinden van een opleidingsplaats bevorderen. In Tabel 2 staan de resultaten van een logit-schatting die het vinden van een opleidingsplaats poogt te verklaren uit persoonlijke en omgevingsvariabelen. Deze regressie is uitgevoerd voor de groep basisartsen die een opleidingsplaats ambieert, zoals gedefinieerd in de vorige paragraaf. Deze groep is vervolgens opgesplitst in een groep nog zoekende basisartsen en een groep die reeds een opleidingsplaats heeft gevonden. Bij deze indeling doet zich het probleem voor dat er enkele basisartsen zijn die ander werk zoeken, hoewel ze reeds een opleidingsplaats hebben. Kennelijk zijn zij niet tevreden met de door hen gevonden plaats en zoeken zij verder. In de analyse zijn deze basisartsen ingedeeld in de groep die reeds een specialisatie gevonden heeft, hoewel het ook verdedigbaar is ze in te delen bij de artsen die nog zoeken. Het blijkt

Tabel 2
Resultaten logit-schatting van het realiseren van een opleidingsplaats

	regressie coëfficiënt	standaard-fout	significantie
geslacht	0.47	0.40	0.24
leeftijd	0.01	0.07	0.91
HO-vooropleiding	-0.14	0.76	0.86
studentassistentenschap	0.64	0.42	0.12
medische werkervaring	-0.01	0.60	0.99
niet-medische werkervaring	0.54	0.46	0.24
bestuurlijke ervaring	-0.15	0.40	0.71
zoektijd (in maanden)	0.05	0.05	0.32
cohort 89	1.79**	0.86	0.04
cohort 90	1.57*	0.85	0.06
cohort 91	2.18***	0.83	0.01
constante	-4.08	2.27	

* significant op 10% niveau
 ** significant op 5% niveau
 *** significant op 1% niveau

echter dat de gepresenteerde resultaten nauwelijks gevoelig zijn voor deze verandering van definitie.

Van de variabelen die informatie geven over de eigenschappen van de persoon is geen enkele significant. Dit is opmerkelijk omdat dit erop schijnt te wijzen dat niet alleen het geslacht, maar ook extra kwalificaties als relevante werkervaring en bestuurlijke ervaring geen wezenlijke invloed hebben op de kans om een opleidingsplaats te bemachtigen. Alleen een studentassistentchap tijdens de studie lijkt nog enige invloed op deze kans te hebben. Dit kan uiteraard niet alleen komen door de ervaring opgedaan tijdens dit assistentschap (human-capital-argument), maar ook door de contacten die hierdoor gelegd zijn met medisch specialisten (screeningargument). De lage samenhang tussen de persoonskenmerken en het verkrijgen van een opleidingsplaats zou erop kunnen wijzen dat in de medische vakdeelmarkt selectie niet primair geschiedt op basis van het beschikbare human capital, maar dat het basisartsdiploma op zich de belangrijkste factor is, conform de credential-theorie van Collins (1979). De toedeling van opleidingsplaatsen aan de basisartsen zou dan zelf vrij arbitrair zijn. Het is echter ook mogelijk dat de verdeling van opleidingsplaatsen onder basisartsen vooral geschiedt op basis van minder objectieve kenmerken, zoals de persoonlijke indruk die men maakt of de inschatting van iemands vermogen om onder hoge werkdruk te kunnen functioneren. De selectie zou dan niet willekeurig zijn, maar moeilijk gevangen kunnen worden in de objectieve variabelen uit de enquête. De grote groep basisartsen die toch nog zoekt naar een opleidingsplaats duidt er echter op dat de basisartsen zelf kennelijk ook niet goed in staat zijn deze kansbepalende factoren in te schatten. Hieruit kan afgeleid worden dat aan de wijze waarop basisartsen geselecteerd worden voor de opleidingsplaatsen, geen duidelijk herkenbare criteria ten grondslag liggen. Het aantal beschikbare plaatsen bepaalt in hoge mate de individuele kans op een opleidingsplaats. Gezien de grote zoekinspanningen die basisartsen verrichten om een opleidingsplaats te bemachtigen, is dit a-selectie selectiesysteem niet alleen minder efficiënt omdat het niet leidt tot een optimale allocatie van talent, maar ook minder efficiënt omdat het

aanleiding geeft tot zoekstrategieën die vanuit het individuele perspectief wel optimaal zijn, maar die maatschappelijk een grote verspilling van tijd en moeite zijn.

De variabelen die een bijzonder grote invloed op de kans op het verkrijgen van een opleidingsplaats hebben, zijn de cohort-dummy's². Alle cohort-dummy's zijn significant (t.o.v. 1988) en ook de parameterwaarden zijn behoorlijk groot. De kansen om een opleidingsplaats te verwerven zijn volgens deze schattingen behoorlijk gestegen van 1988 tot 1991. De schattingen impliceren dat de kans om binnen een jaar een opleidingsplaats te krijgen in 1991 ongeveer drie maal zo groot is als in 1988.

Samenvattend kan gesteld worden dat er geen duidelijk verband wordt aangetroffen tussen persoonlijke kenmerken en de kans op een opleidingsplaats. Het ontbreken van duidelijke factoren die de kans op een opleidingsplaats bevorderen, biedt een verklaring voor het grote aantal basisartsen dat op zoek is naar een opleidingsplaats. Vergeleken met het aantal beschikbare opleidingsplaatsen is het aantal ambitieuze basisartsen immers erg groot. Kennelijk kunnen ook zij - conform de resultaten in Tabel 2 - moeilijk inschatten hoe hun kansen liggen, en beschouwen ze de uitkomst van hun zoektocht naar een opleidingsplaats in grote mate als toevallig. Gezien de hoge opbrengst die het verkrijgen van een opleidingsplaats, zeker op lange termijn bezien, oplevert is daardoor voor een grote groep basisartsen het zoeken van een opleidingsplaats de moeite waard. In paragraaf 2 werd een verband gelegd tussen de kans op een opleidingsplaats en de beslissing van basisartsen om zo'n plaats te ambiëren. Verwacht kan worden dat basisartsen die minder kans maken op een opleidingsplaats ook minder snel deze ambitie zullen hebben, omdat de zoekkosten niet zullen opwegen tegen de verwachte baten. Aangezien individuele variabelen geen duidelijk invloed lijken te hebben op de kans om een opleidingsplaats te verwerven, is er bij deze variabelen geen invloed van de realisatiekans op de ambitie te verwachten. Echter, de realisatiekans blijkt wel sterk afhankelijk te zijn van het cohort waarin men zich bevindt. Bij de verklaring van de ambitie werd evenwel een veel minder duidelijk verband aangetroffen, en de relatieve grootte

van de bijbehorende parameters vertoont weinig overeenkomst met de parameters in Tabel 2.

De conclusie kan dus getrokken worden dat de verandering in de kans op een opleidingsplaats, door een wijziging van de algehele arbeidsmarktsituatie, weinig invloed heeft op de ambitie van de basisartsen. Dit wijst erop dat de basisartsen geen goede inschatting kunnen maken van de kansen op een opleidingsplaats en dat daardoor - zelfs zeer significante - veranderingen in deze kansen niet leiden tot verandering van hun gedrag.

3 Inkomen

De keerzijde van het zoekgedrag van basisartsen bij het allocatieproces op de arbeidsmarkt wordt gevormd door het inkomen dat verbonden is aan de verschillende typen banen. Bij een evenwichtige arbeidsmarkt zullen de banen waarvoor een relatief kleine belangstelling bestaat, ter compensatie een relatief grote beloning kennen. Tabel 3 geeft een beeld van het gemiddelde bruto maandinkomen bij een volledige werkweek, onderscheiden naar de opleidingsituatie waarin basisartsen zich gemiddeld anderhalf jaar na het afstuderen bevinden.

Circa één jaar na het afstuderen bedraagt het bruto maandinkomen bij een volledige werkweek onder betaald werkende basisartsen gemiddeld *f* 4.375. De inkomensverschillen tussen de respondenten zijn vrij groot (standaardafwijking is *f* 1.283). De grootste inkomensverschillen doen zich voor onder sociaal geneeskundigen. Onder huisartsen zijn de verschillen in inkomen het kleinst. Verder komt in

Tabel 3 naar voren dat sociaal geneeskundigen het meest verdienen, tenminste gemeten een tot anderhalf jaar na afstuderen.

Vanuit de theorie van het menselijk kapitaal kan het volgen van onderwijs worden beschouwd als een investering die later haar rendement oplevert in de vorm van een hoger inkomen. Op grond van deze theorie zouden verschillen in inkomen mogen worden verwacht tussen enerzijds basisartsen die een opleiding volgen (AIO's/OIO's, specialisten in opleiding, huisartsen in opleiding en sociaal geneeskundigen in opleiding) en anderzijds basisartsen die geen post-basisartsopleiding volgen. Degenen die een opleiding volgen, zouden volgens deze theorie tijdelijk een inkomen accepteren dat lager is dan het inkomen van degenen die geen opleiding volgen. Dit in afwachting van een hoger inkomen na afloop van de opleiding. In het geval van de basisartsen wordt de markt niet alleen opgesplitst in artsen met en artsen zonder een opleidingsplaats, maar ook in artsen met en artsen zonder ambitie voor een dergelijke opleidingsplaats. Een groot deel van de basisartsen is immers niet in opleiding, maar zoekt wel een opleidingsplaats. Het valt te verwachten dat om zo'n opleidingsplaats te bemachtigen een ambitieuze basisarts strategisch gedrag zal vertonen om zijn kansen te vergroten. Dit strategisch gedrag zal echter niet kosteloos zijn, omdat anders het vergroten van de kans op een opleidingsplaats volledig vrijblijvend zou zijn.

Tabel 4 geeft een overzicht van de lonen van de drie groepen artsen die worden onderscheiden, artsen die geen ambitie voor een opleidingsplaats hebben, zij die nog zoeken en zij die reeds een opleidingsplaats hebben gevon-

Tabel 3

Gemiddeld bruto maandinkomen bij een volledige werkweek, naar opleidingsituatie

Opleidingsituatie	Maandinkomen	Standaardafwijking	N
AIO's/OIO's	<i>f</i> 2.868	<i>f</i> 1.410	19
Specialisten i.o.	<i>f</i> 4.249	<i>f</i> 1.268	24
Huisartsen i.o.	<i>f</i> 2.622	<i>f</i> 564	14
Sociaal geneeskundigen i.o.	<i>f</i> 5.842	<i>f</i> 1.576	8
AGNIO's	<i>f</i> 4.747	<i>f</i> 866	110
Anderszins niet in opleiding	<i>f</i> 4.408	<i>f</i> 1.255	107
Totaal	<i>f</i> 4.375	<i>f</i> 1.283	282

i.o. = in opleiding

Tabel 4

Gemiddeld bruto maandinkomen bij een volledige werkweek, naar zoekgedrag

Zoekgedrag	Maandinkomen	Standaardafwijking	N
Niet ambitieus	f 4.386	f 1.391	121
AIO/OIO	f 2.752	f 1.378	16
overige	f 4.634	f 1.218	105
Nog zoekend	f 4.500	f 983	114
In opleiding	f 4.031	f 1.590	46
Totaal	f 4.375	f 1.283	282

den. De niet ambitieuze groep is opgesplitst in AIO's/OIO's en overige banen. De tabel toont dat de onderlinge loonverhoudingen in overeenstemming zijn met de hierboven geformuleerde theoretische verwachtingen. Afgezien van de AIO's verdienen de artsen zonder ambitie het meest. De artsen die nog op zoek zijn naar een opleidingsplaats leveren f 134 per maand in en de artsen in opleiding leveren f 603 in ten opzichte van deze groep. De AIO's, wier baan ook een opleidingskarakter heeft, leveren het meeste in ten opzichte van de niet ambitieuze. Zij verdienen gemiddeld f 1.882 minder.

Bij dit soort verschillen kunnen kenmerken tussen beide groepen een rol spelen. Vandaar dat nagegaan wordt welke consequenties de doorstroom naar post-basisarts-onderwijs heeft voor de hoogte van het inkomen. Met behulp van regressie-analyse is gepoogd om variabelen, waaronder het al dan niet volgen van post-basisarts-onderwijs, te identificeren die mede een verklaring kunnen vormen voor de hoogte van het bruto maandinkomen bij een volledige werkweek. Als verklarende variabelen voor de hoogte van het inkomen zijn in de regressievergelijking vier achtergrondkenmerken van de respondenten, twee loopbaankenmerken en

Tabel 5

Resultaten regressie-analyse van het bruto maandinkomen van betaald-werkende basisartsen

	coëfficiënt	significantie
Geslacht (man = 1)	246.1*	0.09
Leeftijd	37.2	0.13
Medische werkervaring	175.0	0.34
Niet-medische werkervaring	69.7	0.69
Werkervaring na afstuderen (in maanden)	24.8*	0.08
Externe mobiliteit	210.6	0.13
Baanzekerheid	510.4**	0.01
Werktijdfactor	102.2	0.60
Inkomenstoeslag ³	530.5***	0.00
Leiding	87.7	0.57
AIO/OIO	-1645.0***	0.00
Huisarts	-1754.9***	0.00
Specialist	-499.8*	0.06
Sociaal geneesk.	466.47	0.23
Ambitie, nog zoekend	91.3	0.55
Constante	2617.2	0.00
$R^2 = 0,35$		
Gecorrigeerde $R^2 = 0,31$		
$F = 8,83***$		

* significant op 10% niveau

** significant op 5% niveau

*** significant op 1% niveau

vijf baankenmerken opgenomen.

De achtergrondkenmerken hebben betrekking op persoonskenmerken (geslacht en leeftijd in het jaar van afstuderen) en extra kwalificaties waarmee men de arbeidsmarkt betreedt (betaalde werkervaring op medisch dan wel niet-medisch gebied, opgedaan vóór of tijdens de studie aan de RL). De twee loopbaanmerken betreffen het aantal maanden betaalde werkervaring na het afstuderen en het eventueel veranderen van werkgever (externe baanmobiliteit). De geanalyseerde baankenmerken zijn achtereenvolgens: de zekerheid van de baan, de lengte van de werkweek, de toeslag voor overwerk, het al dan niet leidinggeven en de opleidings situatie waarin men terecht is gekomen: AIO/OIO, huisartsopleiding, specialistenopleiding, sociaal geneeskundige of nog zoekend naar een opleidingsplaats. De niet ambitieuze artsen die geen AIO-plaats hebben dienen als referentiegroep. De schattingsresultaten van deze regressievergelijking staan vermeld in Tabel 5.

De regressiecoëfficiënten in de inkomens tabellen geven in gulden aan hoeveel hoger het bruto maandinkomen is wanneer de desbetreffende dummy-variabele niet de waarde 0 maar de waarde 1 heeft. De regressiecoëfficiënten van de leeftijd en de werkervaring na afstuderen geven aan met hoeveel gulden het bruto maandinkomen toeneemt als de desbetreffende variabelen met een jaar (bij de leeftijd) of een maand (bij de werkervaring na afstuderen) toenemen.

De in de regressievergelijking opgenomen variabelen verklaren gezamenlijk 35% van de variantie in het inkomen. Eerder is in Tabel 3 naar voren gekomen dat sociaal geneeskundigen in opleiding niet alleen een hoger inkomen verwerven dan basisartsen die andere opleidingen volgen, maar zelfs een hoger inkomen dan basisartsen die geen opleiding volgen, hetzij als AGNIO hetzij anderszins. Aangezien in de schatting de laatste groep als referentiecategorie voor de gevolgde post-basisartsopleiding fungeert, is het niet verwonderlijk dat de parameter tekens bij basisartsen die een opleiding volgen (behoudens sociaal geneeskundigen) negatief zijn.

Conform de theorie van het menselijk kapitaal hebben basisartsen in opleiding een lager inkomen dan basisartsen die geen verdere

opleiding volgen, ook wanneer gecorrigeerd wordt voor andere factoren. Sociaal geneeskundigen in opleiding zijn de enigen die meer verdienen, hoewel niet significant meer. In dit verband dient te worden gewezen op de afwijkende aard van de opleiding voor sociaal geneeskundige. Zoals eerder opgemerkt wordt deze opleiding namelijk niet 'on the job' gevolgd, zoals bij AIO's/OIO's, huisartsen in opleiding en specialisten in opleiding het geval is, maar wordt naast de baan gevolgd.

Naast de gevolgde post-basisartsopleiding varieert de hoogte van het inkomen met de formele duur van de aanstelling en met de toeslag voor overwerk. In vaste dienst verdient men ongeveer f 500 bruto per maand meer dan in een tijdelijke baan.

Twee variabelen hebben een effect dat slechts op 10% niveau significant is, namelijk het geslacht en het aantal maanden betaalde werkervaring na afstuderen. Naar voren komt dat mannen ruim f 250 bruto per maand meer verdienen dan vrouwen. Elk jaar werkervaring meer leidt tot een toename van het bruto maandinkomen met zo'n f 300. Dit ligt in de orde van grootte van ruim een extra periodiek.

De resultaten van de regressievergelijking bevestigen grotendeels de theoretische ordening van de inkomens van de diverse groepen. Alleen sociaal geneeskundigen vallen duidelijk buiten dit kader door hun zeer hoge inkomen. Ook blijken basisartsen die op zoek zijn naar een opleidingsplaats, na correctie voor andere variabelen, zelfs enigszins meer te verdienen dan niet ambitieuze artsen (de referentiegroep). Het verschil is evenwel niet significant. Het valt echter te verwachten dat de lagere inkomens van de zoekende artsen, zoals geconstateerd in Tabel 4, vooral tot stand komen door een afwijkende selectie van de banen die men kan verkrijgen. Voor een ambitieuze arts is het belangrijker dat een baan zijn kansen vergroot op het verkrijgen van een opleidingsplaats, terwijl voor de niet-ambitieuze groep de beloning een directere rol zal spelen. Daardoor zal niet de beloningsfunctie verschillen, maar zullen de argumenten in de beloning door zelfselectie verschillen. Een voorbeeld hiervan is de variabele 'baanzekerheid'. Ambitieuze artsen zullen minder waarde hechten aan een vaste baan, terwijl dit volgens Tabel 5 kan leiden tot een inkomensverschil van ongeveer f 500. Het

blijkt dat inderdaad 18% van de niet ambitieuze artsen een vaste baan heeft, terwijl dit bij de artsen die op zoek zijn naar een opleidingsplaats slechts 7% betreft.

De loonverschillen tussen de diverse groepen artsen zijn overigens waarschijnlijk te laag om als goede weerspiegeling van de marktverhouding gezien te kunnen worden. Na anderhalf jaar bedraagt de kans op een opleidingsplaats gemiddeld 29%. De loonderving van die 18 maanden is volgens Tabel 4, $18 \times (4634 - 4500) = f 2412$. Dit betekent dat alleen in geld uitgedrukt de waarde van het verkrijgen van een opleidingsplaats $2412/0,29 = f 8317$ zou zijn. Daar komt nog bij de loonderving gedurende de opleiding. De waarde van een opleidingsplaats op deze wijze geschat is echter onwaarschijnlijk laag en het valt derhalve te verwachten dat naast de financiële kosten de zeer grote inspanningen die op zoek naar en in de opleidingsplaats gedaan worden, voor een groot deel bijdragen aan de regulering van de toestroom. Een consequentie hiervan is wel dat bij een verlaging van de werkdruk van ambitieuze artsen - die nog op zoek zijn naar een opleidingsplaats of reeds in opleiding zijn - de 'kosten' verkleind worden, wat bij een gelijkblijvend salaris voor specialisten zal leiden tot een vergrote belangstelling voor de opleidingsplaats en dus ook tot een verslechterde positie voor ambitieuze artsen, voor zover deze positie wordt afgemeten aan de kans een opleidingsplaats te verwerven.

4 Samenvatting en conclusies

De meeste (57%) betaald werkende basisartsen blijken een opleidingsplaats te ambiëren. De kans dat men een opleidingsplaats ambieert neemt toe naarmate men ouder is, en is kleiner wanneer men vóór of tijdens de studie werker-
varing op medisch gebied heeft opgedaan. Opvallend is dat naast het geslacht de extra kwalificaties waarover men bij afstuderen beschikt geen significant effect hebben op het al dan niet zoeken naar een opleidingsplaats. Kennelijk spelen human-capital-argumenten geen rol van betekenis bij de keuze om een post-basisartsopleiding te gaan volgen. Ook de algemene arbeidsmarktsituatie blijkt geen significant effect te hebben op het al dan niet ambiëren van een

opleidingsplaats, en daarmee lijken basisartsen niet goed een inschatting van hun kansen op het verkrijgen van een dergelijke opleidingsplaats te kunnen maken.

Van degenen die besloten hebben op zoek te gaan naar een opleidingsplaats is slechts 29% er circa anderhalf jaar na het afstuderen in geslaagd om een dergelijke plaats te vinden. De kans om een opleidingsplaats te verwerven blijkt niet afhankelijk te zijn van persoonlijke kenmerken als geslacht of leeftijd, noch van extra kwalificaties waarover men beschikt. Dit zou er op kunnen wijzen dat in de medische vakdeelmarkt selectie niet primair geschiedt op basis van het beschikbare human capital, maar dat het basisartsdiploma op zich de belangrijkste factor is, conform de credential-theorie van Collins. De kans om een opleidingsplaats te krijgen blijkt wel zeer sterk afhankelijk te zijn van de algemene arbeidsmarktsituatie waarmee men wordt geconfronteerd.

Conform de theorie van het menselijk kapitaal hebben basisartsen in opleiding een lager inkomen dan basisartsen die geen verdere opleiding volgen, ook wanneer gecorrigeerd wordt voor andere factoren. Sociaal geneeskundigen in opleiding zijn de enigen die meer verdienen, hoewel niet significant meer. Deze negatieve compensatie vanwege het investeringskarakter van de opleidingsplaats lijkt echter bij lange na niet groot genoeg om vraag en aanbod voor opleidingsplaatsen in evenwicht te krijgen. De verdiensten van de specialisten die volgen op een opleidingsplaats lijken dermate aantrekkelijk te zijn dat een omvangrijke groep basisartsen op zoek blijft gaan naar zo'n opleidingsplaats. Afgezien van de totale beschikbaarheid van opleidingsplaatsen is het moeilijk duidelijk kenmerken aan te geven die de kans op het krijgen van een plaats bepalen. Hierdoor heeft de verdeling van opleidingsplaatsen veel weg van een loterij. Aan weerskanten van de loterij lijkt er sprake te zijn van inefficiëntie. Aan de ene kant lijken de beloningen die wachten nadat men een opleidingsplaats heeft doorlopen veel te hoog, terwijl aan de nadere kant dit aanlokkelijke vooruitzicht leidt tot risicovol zoekgedrag van basisartsen.

Verder blijkt dat artsen die op zoek zijn naar een opleidingsplaats minder verdienen dan hun collega's die deze ambitie niet hebben. Kennelijk maken de zoekende artsen strategische

keuzen die hun kans op een opleidingsplaats vergroten, maar hun inkomen verkleinen.

De geconstateerde loonverschillen kunnen echter niet volledig de marktsituatie verklaren. Gezien de aantrekkelijkheid van een opleidingsplaats zouden de salarisopofferingen van zoekende artsen veel groter moeten zijn. Deze opofferingen worden waarschijnlijk vooral gemaakt op het vlak van de inspanningen die de zoekende artsen en de artsen in opleiding moeten verrichten.

Zolang opleidingsplaatsen toegang blijven verschaffen tot banen die structureel overgevoerd worden, zal er een grote groep basisartsen blijven bestaan die langdurig op zoek is naar zo'n opleidingsplaats. Het heeft onder die omstandigheden niet veel zin om de zware werklast van de ambitieuze artsen te verkleinen, omdat dit alleen zal leiden tot een nog grotere belangstelling voor de opleidingsplaatsen. Hierdoor zullen de kansen op een opleidingsplaats alleen maar kleiner worden.

Gezien het bijzondere karakter van de arbeidsmarkt voor artsen is het interessant de problematiek die geschetst werd in dit artikel ook in de toekomst verder te onderzoeken. Ten eerste zal het gebruikte meetinstrument, de RL-scanner, over enige tijd ook informatie verschaffen over de verdere loopbaan van artsen. Op basis van deze data kan nader inzicht verkregen worden over het functioneren van de arbeidsmarkt van medici. Ten tweede zijn de resultaten van dit artikel gebaseerd op een indirecte meting van de ambitie van artsen. Het zou interessant zijn middels directe vragen naar de plannen en doelstellingen van basisartsen, ook de beleving van artsen zelf in het onderzoek te betrekken.

Noten

- 1 Bij de cohort-dummy's wordt in de tabel alleen de significantie van het verschil met het referentiejaar 1988 aangegeven. De overige onderlinge verschillen zijn echter ook niet significant.
- 2 De onderlinge verschillen tussen de cohort-dummy's van de overige jaren zijn niet significant.
- 3 De variabele inkomenstoelag is opgenomen ter correctie van verschillen in de vraagstelling met betrekking tot het inkomen. In 1991 bevat het

gemeten inkomen ook eventuele toeslagen voor overwerk e.d. Voor afstudeerjaar 1991 is een dummy opgenomen en de bijbehorende coëfficiënt weerspiegelt derhalve de gemiddelde toeslag op het inkomen.

Literatuur

- Collins, R. (1979). *The Credential Society*. New York: Academic Press.
- Goddeeris, J. H. (1988). Compensating Differentials and Self-Selection: An Application to Lawyers. *Journal of Political Economy*, 96, 411-428.
- Hartog, J. (1992). *Capabilities, Allocation and Earnings*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Hoof, G. van, & Knepper, A., Leeuw, A. de, Neefjes, R., & Schmitz, J. (1992). *Basisarts: dokteren aan je toekomst*. Amsterdam: VU-Uitgeverij.
- Manski, C. (1989). Schooling as Experimentation: A Reappraisal of the Postsecondary Dropout Phenomenon. *Economics of Education Review*, 8, 305-311.
- Ramaekers, G. W. M., & Heijke, J. A. M. (1991). *Arbeidsmarktscanner Rijksuniversiteit Limburg. Afgestudeerden 1986 - 1989*. ROA-rapport-1991/6.
- Willis, R. J., & Rosen, S. (1979). Education and Selfselection. *Journal of Political Economy*, 87, Suppl., 7-36.

Manuscript aanvaard 25-4-1994

Auteurs

L. Borghans en G. W. M. Ramaekers zijn beiden als projectleider verbonden aan het Researchcentrum voor Onderwijs en Arbeidsmarkt (ROA) van de Rijksuniversiteit Limburg.

Adres: ROA - Rijksuniversiteit Limburg, Postbus 616, 6200 MD Maastricht.

Abstract

Flows of doctors in Limburg, with a basic qualification, onto further medical training courses

L. Borghans & G.W.M. Ramaekers. *Pedagogische Studiën*, 1994, 71, 340-352.

Training courses in medicine are characterised by the large numbers of graduates who go on to train in medical specializations. This article examines these flows from one kind of medical training to another. It is based on the 'RL scanner', an annual questionnaire filled in by graduates from the University of Limburg. It appears that places in the further training programme are very much in demand among those who have completed the basic medical course, but there is only a limited number of places available. Because those with only the basic medical training find it very difficult to estimate their chances of winning a place, far too many of them try to do so, without any self-selection. As a result the market for places in the course seems more like a lottery.

Opleiding en de ontwikkeling van de beroepsloopbaan van jonge mannen en vrouwen: een longitudinale analyse*

T. W. Taris, I. A. Bok, J. A. Feij en J. A. M. Heesink

Samenvatting

Dit artikel gaat in op het effect van opleiding op het verloop van de beroepsloopbaan van 433 jongeren in de leeftijd van 18 tot 26 jaar. De respondenten werden twee maal benaderd (1987 en 1991). Alle respondenten hadden een dienstverband van tenminste 20 uur per week op beide tijdstippen. Opleidingsniveau wordt beschouwd als een belangrijke determinant van de arbeidsmarktpositie in termen van beroepsniveau, vastheid van de baan, promotiekansen, en inkomen. De longitudinale onderzoeksopzet stelt ons in staat na te gaan, in hoeverre de effecten van opleiding op het verloop van de beroepsloopbaan ook na verloop van tijd nog aanwezig zijn. De gegevens worden geanalyseerd met behulp van het LISREL-programma.

De resultaten geven aan dat het opleidingsniveau sterke effecten heeft op het niveau van de baan, op beide tijdstippen; het niveau van de baan was weer gerelateerd aan het inkomensniveau. Het werkzaam zijn op de interne arbeidsmarkt bleek slechts zwak gerelateerd aan het inkomensniveau, en niet aan het niveau van de baan. Sekse bleek inkomen op beide tijdstippen sterk te beïnvloeden; sekseverschillen in inkomen bestaan dus al aan het begin van de beroepsloopbaan. Geconcludeerd wordt dat opleiding inderdaad een belangrijke determinant van het verloop van de beroepsloopbaan is; daarnaast heeft sekse eveneens belangrijke effecten op de loopbaan.

* Dit onderzoek werd verricht in het kader van een onderzoek naar de sociale integratie van jong-volwassenen door de vakgroep Methoden en Technieken van Sociaal-Wetenschappelijk Onderzoek en de vakgroep Arbeids- en Organisationspsychologie, beide van de Vrije Universiteit Amsterdam. De rapportage van dit onderzoek was mogelijk door een subsidie van de Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek NWO, nummer PGS 56-381.

Inleiding

Verschillen in beloning tussen in loondienst werkzame mensen worden van oudsher verklaard vanuit het perspectief van de human capital-theorie (Boxman, Flap & De Graaf, 1990). De belangrijkste premisse van deze theorie is dat werkgevers de beloning van individuele werknemers bepalen op basis van hun produktiviteit. De meest produktieven worden het best beloond, omdat zij het meest van nut zijn voor hun werkgever. De produktiviteit van werknemers wordt beïnvloed door twee belangrijke factoren, respectievelijk de hoeveelheid arbeidsmarktveraring die iemand heeft opgebouwd, en de hoogte van de opleiding die iemand heeft genoten. Beide factoren bevorderen volgens deze theorie de produktiviteit, waardoor er een positieve relatie ontstaat tussen enerzijds opleiding en ervaring en anderzijds de hoogte van het inkomen.

Individueen worden geacht zich ervan bewust te zijn dat zij aan het begin van hun beroepsloopbaan twee keuzen hebben. Enerzijds kunnen zij zich zo snel mogelijk op de arbeidsmarkt begeven om zich zo een inkomen te verwerven. Anderzijds kunnen zij besluiten nog even te wachten met werken en in plaats daarvan te investeren in een hogere opleiding. 'Investeren' wordt hier in tweërlei zin gebruikt, daar het volgen van een opleiding zowel *direct* geld kost (in de vorm van boeken, collegegelden en dergelijke), als *indirect*, omdat men inkomen derft gedurende de periode dat men niet werkt maar leert. Deze investering wordt later terugverdiend via een hogere produktiviteit en - dus - een hoger inkomen. In dit opzicht kan opleiding gezien worden als een investering van de employée in *menselijk kapitaal* (Becker, 1975).

Hoewel deze theorie bewezen heeft een potente verklaring te kunnen leveren voor inkomensverschillen - de human capital-factoren

verklaren gewoonlijk 25-50% van de variantie in het inkomen van mensen in loondienst (De Bruijn, 1991) -, is er vanuit verschillende hoeken ernstige kritiek geleverd. Ten eerste zou de human capital-benadering maar een gedeeltelijke verklaring voor de sterke relatie tussen opleiding en inkomen zijn. Onder anderen Thurow (1975) heeft erop gewezen dat het loon niet zozeer bepaald wordt op basis van de individuele produktiviteit, als wel dat het gerelateerd is aan kenmerken van de functie, bijvoorbeeld macht, status, de moeilijkheidsgraad van de functie, het functioneel belang ervan, alsmede de ervoor benodigde opleiding. Al deze zaken te zamen bepalen het *niveau* van een baan. Met andere woorden, de relatie tussen opleiding en inkomen zou in ieder geval voor een deel gemedieerd worden door het niveau van de functie.

Ten tweede is de human capital-theorie in de eenvoudige vorm zoals hierboven weergegeven niet goed in staat de verschillen in inkomen tussen mannen en vrouwen te verklaren. Verschillen in beloning tussen mannen en vrouwen werden gewoonlijk toegeschreven aan de gemiddeld lagere opleiding van vrouwen. Op basis van de human capital-theorie kan zulks ook verwacht worden, daar vrouwen gewoonlijk minder gelegenheid zullen hebben de investering in hun opleiding terug te verdienen; vaak zullen zij hun beroepsloopbaan na enkele jaren onderbreken om de zorg voor het gezin op zich te nemen. Mannen en vrouwen zouden bij gelijke opleiding en ervaring echter hetzelfde moeten verdienen.

Gedurende de laatste paar decennia zijn het opleidingsniveau en de hoeveelheid ervaring van mannen en vrouwen ongeveer gelijk geworden, in ieder geval bij jongeren; de verschillen in beloning tussen mannen en vrouwen zijn echter blijven bestaan (zie bijvoorbeeld Heesink, 1992; Schippers, 1987). Binnen de human capital-theorie wordt dit verklaard door te stellen dat ook werkgevers investeren in hun employés in de vorm van bijvoorbeeld beroepsgerichte cursussen en trainingen; omdat werkgevers op basis van ervaring weten dat vrouwen sneller uit het arbeidsproces zullen verdwijnen is het voor hen minder lonend vrouwen te werven voor banen die veel van dergelijke investeringen vereisen. Omdat dit vaak de beter beloonde banen van hoog niveau zullen

zijn, leidt dit tot een lager gemiddeld loon voor vrouwen dan voor mannen, en tot verminderde carrière-perspectieven voor vrouwen. Merk op dat hier de relatie tussen de *individuele* produktiviteit en beloning verdwijnt; daarvoor in de plaats wordt de verwachte produktiviteit van een groep *als geheel* gesubstitueerd. Dit is ook de kern van de statistische discriminatietheorie, zoals die onder meer werd geformuleerd door Arrow (1972) en Phelps (1972).

Ten slotte wordt de human capital-theorie wel bekritiseerd op grond van het feit dat er weliswaar een groot deel van de variantie in inkomen verklaard wordt, maar dat een nog veel groter deel onverklaard blijft. Dit leidde tot het zoeken naar andere factoren die de klassieke human capital-factoren zouden kunnen aanvullen. Het niveau van de baan kan bijvoorbeeld als een dergelijke factor gezien worden. In de jaren zeventig kwam hiernaast een heel andere klasse van theorieën op, die door Cain (1976) 'segmented labor market'-theorieën werden genoemd. Deze segmenteringstheorieën delen met Thurow (1975) het uitgangspunt dat de beloning van arbeiders niet primair afhangt van kenmerken van de werknemer (zoals opleiding en produktiviteit), maar van kenmerken van de functie waarin deze werkzaam is (vergelijk Schippers, 1987). Een belangrijke stroming binnen de segmenteringsliteratuur maakt onderscheid tussen functies die gelokaliseerd zijn op de *interne*, versus functies die zich bevinden op de *externe* arbeidsmarkt (bijvoorbeeld Creedy & Whitfield, 1988; Doeringer & Piore, 1971; Mace, 1979). Dit type segmenteringstheorie stelt de onderneming als administratieve eenheid centraal. De interne arbeidsmarkt kan gekarakteriseerd worden als een cluster van functies waarvoor via allerlei regels, meer of minder formeel, kandidaten worden gerekruteerd van binnen de organisatie. Meestal gaat het hier om banen die bedrijfsspecifieke vakkennis vereisen (vaak opgedaan middels specifieke trainingen), en waarvoor het dus moeilijk is om geschikte kandidaten van buiten de organisatie te vinden. Het onder controle krijgen van het aanbod van arbeid voor bepaalde functies wordt wel als de voornaamste reden voor het creëren van een interne arbeidsmarkt gezien.

Voor functies op de interne arbeidsmarkt bestaat er dus een nauwe band tussen werkge-

ver en werknemer. Als belangrijkste kenmerken van een interne arbeidsmarkt noemen De Gijsel, Muysken en Wolfs (1991) dan ook dat er in dit marktsegment sprake is van langdurige arbeidscontracten, waarbij impliciet of expliciet overeengekomen is dat de werknemer na verloop van een bepaalde periode binnen de onderneming een gereede kans maakt van baan te wisselen. Thurow (1975) maakt onderscheid tussen start- en vervolgfuncties: voor startfuncties wordt in principe wel buiten de eigen onderneming geworven; voor vervolgfuncties echter niet. Dit betekent dat werknemers op de interne arbeidsmarkt vaak geworven worden voor loopbanen, en niet voor specifieke functies. Vaak bestaat een dergelijke loopbaan uit functies die min of meer in elkaars verlengde liggen, en bevat de nieuwe functie werkzaamheden die men in de vorige functie ook al verrichtte (bijvoorbeeld van assistent-accountant, via accountant, tot lid van de maatschap); dit heeft het voordeel dat de kosten die de werkgever heeft gemaakt om een werknemer te trainen voor een bepaalde functie niet verloren gaan (Baron, Davis-Blake & Bielby, 1986; DiPrete, 1987).

De externe arbeidsmarkt omvat alle functies die niet aan bovengenoemde criteria voldoen. In plaats van interne regels en procedures zijn het de normale regels van vraag en aanbod die de tewerkstelling bepalen, en de kennis en vaardigheden waarover werknemers op de externe arbeidsmarkt dienen te beschikken kunnen in principe bij elk willekeurig bedrijf aangewend worden, en zijn vooral gekoppeld aan de persoon.

De Gijsel et al. (1991) toonden aan dat het feit dat mannen gewoonlijk sterker dan vrouwen zijn vertegenwoordigd op de interne arbeidsmarkt een mogelijke verklaring kan vormen voor de inkomensongelijkheid tussen mannen en vrouwen. Zij lieten zien dat op de interne arbeidsmarkt het loon hoger is dan in de externe segment (gelijksoortige resultaten werden eerder gerapporteerd door Ahner, 1978; Blossfeld & Mayer, 1988; Mace, 1979). Het lijkt er dus op dat het werkzaam zijn op de interne arbeidsmarkt inderdaad een nuttige aanvulling kan zijn op de eerder gevonden verklaringen voor de inkomensongelijkheid. Het is echter van belang na te gaan welke factoren het zich al dan niet verwerven van een positie op de

interne arbeidsmarkt beïnvloeden. Om twee redenen mag verwacht worden dat ook hier de hoogte van de opleiding een cruciale rol speelt. Ten eerste, vanuit de human capital-theorie kan beargumenteerd worden dat werknemers waarvan verwacht wordt dat zij beter zullen presteren dan anderen, *a priori* al een soort bonus - in de vorm van een vast contract en goede carrière mogelijkheden - zal worden toegekend. Werkgevers zullen immers moeten concurreren om deze zeer produktieve krachten. Omdat opleiding en produktief vermogen in de human capital-theorie hoog correleren zou dit dus betekenen dat hoger opgeleiden zich eerder een plaats op de interne arbeidsmarkt verwerven dan lager opgeleiden.

Ten tweede stelt Thurow (1975) dat potentiële employés door de werkgever gerangschikt worden op basis van de verwachte trainingskosten (de 'labor queue'). Hoger opgeleiden zouden gemakkelijker te trainen zijn, en daarom eerder voor betere functies - op de interne arbeidsmarkt - in aanmerking komen.

Dit artikel beoogt enig licht te werpen op de vraag hoe de variabelen inkomen, beroepsniveau, interne arbeidsmarkt, sekse, opleiding, leeftijd en ervaring onderling aan elkaar gerelateerd zijn. In de hierboven besproken benaderingen speelt opleiding een sleutelrol. In de human capital-theorie is de hoogte van de opleiding via de produktiviteit bepalend voor het inkomen. Daarnaast vormt opleiding een formele barrière voor de toetreding tot functies met een bepaald niveau; dit niveau is weer gerelateerd aan de hoogte van het inkomen. Ten slotte zou opleiding een factor van belang kunnen zijn bij het verklaren van het al dan niet werkzaam zijn op de interne arbeidsmarkt, een variabele die vervolgens weer de hoogte van het inkomen (en eventueel zelfs het beroepsniveau) zou bepalen. Omdat het hier een longitudinaal onderzoek betreft bieden de data de gelegenheid na te gaan of de effecten van opleiding op de inkomensontwikkeling - en in bredere zin, de loopbaanontwikkeling als geheel, in termen van niveau en interne arbeidsmarkt - constant blijven, afnemen, of juist sterker worden.

In dit onderzoek zal een causaal model waarin een aantal verwachtingen ten aanzien van de relaties tussen de diverse variabelen is gespecificeerd, worden getoetst aan de hand

van een steekproef van werkenden in de leeftijd van 18 tot 30 jaar. Deze jonge mensen bevinden zich aan het begin van hun beroepsloopbaan, waardoor de verschillen in ervaring relatief klein zullen zijn. Storende onderbrekingen van de beroepsloopbaan van vrouwen in verband met de verzorging van de kinderen zijn bijvoorbeeld nagenoeg afwezig. Een deel van de mannen in de steekproef heeft daarentegen hun beroepsloopbaan moeten onderbreken in verband met het vervullen van hun militaire dienstplicht. Dit heeft als interessante consequentie dat het hier relatief vaak juist de mannen zijn die hun beroepsloopbaan hebben moeten onderbreken, wat zou kunnen betekenen dat zij gemiddeld gesproken een geringere hoeveelheid relevante ervaring meebrengen, en minder gelegenheid hebben gehad te bouwen aan hun carrière.

Het te toetsen model

In Figuur 1 is het in dit artikel te toetsen model schematisch weergegeven.

Het inkomen op tijdstip 2 wordt geacht bepaald te zijn door het inkomen op tijdstip 1, en daarnaast door het niveau van de baan die men heeft op tijdstip 2, en het al dan niet werkzaam zijn op de interne arbeidsmarkt op tijdstip 2 en 1. Dit laatste effect is ingegeven door de verwachting dat diegenen die op tijdstip 1 werkzaam zijn op de interne arbeidsmarkt, eerder promotie zullen maken dan anderen.

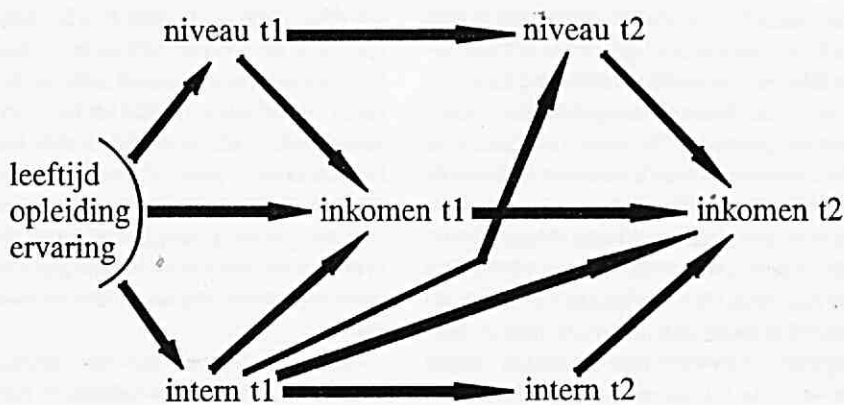
Het niveau van de baan op tijdstip 2 wordt bepaald door het niveau van de baan op tijdstip 1, alsmede door het werkzaam zijn op de in-

terne arbeidsmarkt op tijdstip 1. Ook dit effect wordt beargumenteerd door de verwachting dat mensen die werkzaam zijn op de interne arbeidsmarkt betere promotievooruitzichten hebben dan anderen. Het werkzaam zijn op de interne arbeidsmarkt op tijdstip 2 wordt geacht alleen bepaald te worden door het al dan niet werkzaam zijn op de interne arbeidsmarkt op tijdstip 1.

Voor het inkomen op tijdstip 1 geldt dat het verklaard wordt door het niveau van de baan op tijdstip 1, het al dan niet werkzaam zijn op de interne arbeidsmarkt op tijdstip 1, en de variabelen leeftijd, ervaring, en opleiding. De effecten van opleiding en ervaring vloeien rechtstreeks voort uit de human capital-theorie. Het effect van leeftijd kan worden beargumenteerd met het feit, dat veel beloningssystemen gekenmerkt worden door het senioriteitsprincipe, waarbij ouderen meer betaald krijgen dan jongeren (zie bijvoorbeeld Schippers, 1987; Thurrow, 1975).

Ten slotte, het niveau van de baan op tijdstip 1 en het al dan niet werkzaam zijn op de interne arbeidsmarkt op tijdstip 1 worden geacht verklaard te worden door opleiding, ervaring en leeftijd, waarbij met name opleiding van belang zou moeten zijn.

In het model is sekse niet expliciet opgenomen. Bij de analyses zal worden nagegaan of de effecten van sekse op het verloop van de beroepsloopbaan met name tot uiting komen in interacties met andere variabelen (bijvoorbeeld opleiding), of dat sekse beter als een additieve variabele in het model kan worden opgenomen.



Figuur 1. Uitgangsmodel

1 Methode

1.1 Steekproef

De gegevens zijn verzameld in een grootschalig longitudinaal onderzoek onder 1775 jongeren, die ten tijde van de eerste meting (tijdstip 1, herfst/winter 1987/1988) tussen de 18 en de 26 jaar oud waren. Analyses van Dijkstra en Smit (1989) tonen aan dat deze steekproef een goede afspiegeling van de beoogde populatie is. De tweede meting vond 4 jaar later plaats (tijdstip 2, 1991/1992). Aan deze meting deden in totaal 1254 respondenten (70,6%) mee. Taxis, Van der Vaart en Dijkstra (1993) laten zien dat de nonrespons alleen is gerelateerd aan opleidingsniveau, en niet aan sekse, leeftijd, sociaal-economische status, of arbeidsmarktpositie. Het is daarom aannemelijk dat de steekproef ten tijde van het tweede tijdstip nog steeds een redelijke afspiegeling van de populatie is.

Op beide tijdstippen werd via zowel een gestructureerd interview als via een schriftelijke vragenlijst informatie verkregen over onder meer de school- en beroepsloopbaan van de respondent. In de huidige analyse zijn alleen die jongeren betrokken die op beide tijdstippen in loondienst waren voor tenminste 20 uur per week. De uiteindelijke steekproef bestaat uit 433 respondenten, waarvan iets meer dan 42% (183 respondenten) vrouw is. Gemiddeld waren de respondenten ten tijde van de eerste meting 23,5 jaar oud, en zij hadden 3,4 jaar werkervaring in een betaalde baan van 20 uur per week of meer.

Aangetekend moet worden dat de uiteindelijke steekproef niet representatief is voor de totale populatie van jongeren in de beginfase van hun eerste baan, omdat zij die een hogere opleiding volgen (HBO/universiteit) in de steekproef zijn ondervetegenwoordigd; ten tijde van de eerste meting zullen zij vaak nog studeren en geen baan van meer dan 20 uur per week hebben. Daarnaast zou een deel van de vrouwen die op het moment van de eerste meting nog wel een betaalde baan hadden, ten tijde van de tweede meting kunnen zijn afgefallen, omdat deze vrouwen in verband met hun eventuele kinderen, mogelijk zelfs geen kans meer zagen om werk en gezin te combineren. Nadere analyse wees echter uit dat dit laatste probleem in deze leeftijdsgroep nog niet sterk speelt. Van de 188 vrouwen die op het eerste tijdstip aan de

hierboven genoemde criteria voldeden, waren er vier jaar later nog 183 (97%) over; veruit de meeste vrouwen zijn dus nog in gelijke mate actief op de arbeidsmarkt. Tot slot moet worden aangetekend dat het feit dat de steekproef beperkt is tot jongeren die op beide tijdstippen werken, de kans dat zij ook werkzaam zijn op de interne arbeidsmarkt wat vergroot.

1.2 Operationalisering

De *hoogte van het inkomen* op zowel tijdstip 1 als tijdstip 2 werd gemeten door de respondenten te vragen hoeveel men netto per maand verdiende, afgerond op 100 gulden en inclusief toeslagen¹. Vervolgens werd het netto uurloon berekend door het netto maandinkomen te delen door het aantal uren dat men werkte. Respondenten die aangaven meer dan 40 uur per week te werken werden geacht voor slechts 40 uur betaald te worden.

Het *beroepsniveau* werd geoperationaliseerd door de beroepen eerst te classificeren met behulp van de CBS-beroepsclassificatie (CBS, 1984). Vervolgens werden de beroeps-codes gehercodeerd naar een niveau-code die is vastgesteld door Bakker, Jonker en Oud (1988). Voor het bepalen van het niveau van de benodigde bekwaamheden van een functie gaan zij vooral uit van het niveau van het onderwijs (bepaald aan de hand van de Standaard Onderwijsindeling, CBS, 1987) dat men voor het beroep gevolgd moet hebben. Deze beroepscode heeft vijf niveaus. Bij het toekennen van een score voor het niveau wordt er voorts rekening mee gehouden dat men voor sommige beroepen bijzondere ervaring, leidinggevende kwaliteiten, of een grote mate van eigen initiatief of zelfstandigheid nodig heeft. In dat geval wordt de score van de benodigde opleiding met één punt verhoogd. Het beroepsniveau ligt dus tussen de 1 (laag niveau) en de 6 (hoog niveau).

Aan het begrip *interne arbeidsmarkt* werden, overeenkomstig De Gijssel et al. (1991), twee dimensies onderscheiden. Om werkzaam te zijn op de interne arbeidsmarkt diende men zowel een vast arbeidscontract als goede mogelijkheden tot promotie te hebben. Promotiegelegenheid werd gemeten door middel van een schaal bestaande uit vijf items, zoals 'Is het duidelijk welke stappen er zijn als je promotie wilt maken?' en 'in welke mate zijn er kansen op promotie in je werk aanwezig?'. De betrouw-

baarheid van deze schaal (Cronbachs α) bedroeg op tijdstip 1 en 2 respectievelijk .71 en .73. De schaal werd gedichotomiseerd op het gemiddelde; de hoogst scorende helft werd geacht goede promotievooruitzichten te hebben. Respondenten met een vast contract en goede promotievooruitzichten werden geacht werkzaam te zijn op de interne arbeidsmarkt.

Arbeidsmarktervaring werd geoperationaaliseerd als het aantal jaren dat verstreken was sinds men voor de eerste keer een baan had van 20 uur of meer per week. *Opleidingsniveau* werd geoperationaaliseerd als de hoogst afge maakte opleiding (9 categorieën, volgens CBS-indeling). Verder werd gevraagd naar *leeftijd* (in jaren) en *seks* van de respondent. De correlaties tussen de variabelen, gemiddelden en standaardafwijkingen van de variabelen zijn voor de totale steekproef gerapporteerd in de appendix.

1.3 Procedure

De variabelen werden aan elkaar gerelateerd met behulp van het LISREL-7 programma van Jöreskog en Sörbom (1988). Als uitgangsmodel werd het model in Figuur 1 genomen, dat werd aangepast voor de totale steekproef ($N = 433$). Via de LISREL meergroepen-optie werd nagegaan of het aangepaste model voor mannen en vrouwen afzonderlijk houdbaar was. Voor beide groepen werd de covariantie-matrix als invoer gebruikt, omdat verschillen tussen groepen dan duidelijker naar voren komen dan bij analyse van de correlatiematrix (Jöreskog & Sörbom, 1988).

2 Resultaten

2.1 Aanpassing van het model: de rol van sekse

Het uitgangsmodel (Figuur 1) bleek slecht bij de gegevens te passen (chi-kwadraat met 15 vrijheidsgraden = 38.29, $p < .05$). Nadat er een relatie was toegevoegd tussen opleiding en beroepsniveau op tijdstip 2 bleek het model aanzienlijk beter te passen (chi-kwadraat met 14 vrijheidsgraden = 13.80, $p = .47$). Vervolgens werden, overeenkomstig de procedure van Saris en Stronkhorst (1984), de niet-significante relaties stapsgewijs verwijderd. Dit model resulteerde in een chi-kwadraatwaarde van

20.51 bij 22 vrijheidsgraden ($p > .50$).

Via de LISREL-meergroepenoptie werd vervolgens nagegaan of het hierboven gevonden model voor mannen en vrouwen afzonderlijk houdbaar was. Chi-kwadraat bedroeg over beide groepen tegelijkertijd bezien 153.58 bij 70 vrijheidsgraden ($p < .001$), een duidelijke indicatie dat de covariantie-matrices van beide groepen niet hetzelfde waren. De modificatieindices gaven aan dat de verschillen tussen beide groepen met name te vinden waren in de varianties van de variabelen. De varianties van de onafhankelijke variabelen en de error-varianties van de afhankelijke variabelen werden vervolgens voor beide groepen afzonderlijk geschat; getoetst werd dus of de structuur van het model - afgezien van verschillen in de varianties van variabelen - voor mannen en vrouwen gelijk was. De resultaten gaven aan dat zulks in dit geval inderdaad houdbaar was: chi-kwadraat bedroeg bij 60 vrijheidsgraden 66.25 ($p = .27$).

Dit resultaat betekent dat de structuur van het model voor mannen en vrouwen vrijwel gelijk is; de sterkte van relaties tussen de variabelen die opgenomen zijn in het model verschilt dus niet voor mannen en vrouwen. Op basis van dit resultaat werd besloten beide groepen samen te voegen en sekse in het model op te nemen als een additionele onafhankelijke variabele, op dezelfde manier als opleiding, ervaring en leeftijd. Het nulmodel - met sekse als toegevoegde variabele - gaf een chi-kwadraatwaarde van 74.28 met 18 vrijheidsgraden ($p < .01$). Vervolgens werd het model verder aangepast. Het uiteindelijke model geeft een chi-kwadraatwaarde van 23.95 bij 24 vrijheidsgraden ($p = .46$).

2.2 Resultaten uitgangsmodel, inclusief sekse

De resultaten van de LISREL-analyses zijn gegeven in de Tabellen 1a en 1b, waarin de gestandaardiseerde maximum-likelihood effect-schattingen worden gerapporteerd.

Tabel 1a geeft de resultaten voor het uitgangsmodel zoals gegeven in Figuur 1, aangevuld met sekse. Deze laatste variabele werd op dezelfde manier behandeld als de overige onafhankelijke variabelen leeftijd, opleiding en ervaring. De standaardfouten van de effecten zijn gegeven tussen haakjes. Duidelijk is dat de ver-

Tabel 1a
 Gestandaardiseerde LISREL maximum-likelihood effectschattingen voor het uitgangsmodel, inclusief sekse
 (N = 433, standaardfouten tussen haakjes)

	loon2	intern2	niveau2	loon1	intern1	niveau1
intern2	.080 (.043)					
niveau2	.141 (.043)					
loon1	.409 (.043)					
intern1	.047 (.043)	.213 (.047)	.012 (.031)	.025 (.038)		
niveau1			.765 (.031)	.130 (.046)		
leeftijd				.458 (.064)	.010 (.076)	.426 (.063)
ervaring				-.081 (.062)	-.044 (.075)	.313 (.062)
opleiding				.078 (.048)	.036 (.057)	.327 (.047)
sekse				.123 (.039)	.100 (.049)	-.118 (.041)
R ²	.23	.05	.59	.38	.01	.32

Chi-kwadraat met 18 vrijheidsgraden is 74.28, $p = .00$, GFI = .968, RMSR = .041.

Tabel 1b
 Gestandaardiseerde LISREL maximum-likelihood effectschattingen voor het aangepaste model, inclusief
 sekse (N = 433, standaardfouten tussen haakjes)

	loon2	intern2	niveau2	loon1	intern1	niveau1
intern2	.075 (.041)*					
niveau2	.185 (.042)					
loon1	.356 (.043)					
intern1		.213 (.047)				
niveau1			.679 (.035)	.142 (.040)		
leeftijd				.530 (.041)		.426 (.063)
ervaring						.313 (.062)
opleiding			.174 (.035)			.327 (.047)
sekse	.244 (.042)			.120 (.039)	.103 (.048)	-.118 (.041)
R ²	.28	.05	.61	.37	.01	.32

Chi-kwadraat met 24 vrijheidsgraden is 23.95, $p = .46$, GFI = .989, RMSR = .027. Alle effecten significant op 5% (tweezijdig), behalve * = significant op 5% (eenzijdig).

N.B. Loon1/2 = netto uurloon op tijdstip 1/2, intern1/2 = werkzaam op de interne arbeidsmarkt op tijdstip 1/2 (hoog = ja), niveau1/2 = beroepsniveau op tijdstip 1/2, leeftijd = leeftijd in jaren, ervaring = ervaring in jaren, opleiding = opleidingsniveau (CBS-classificatie), sekse = sekse (hoog = man).

houding tussen effect en standaardfouten voor een aantal effecten niet de bij een significantie-niveau van 5% behorende verhouding van 1.96 (tweezijdige toetsing) haalt. Ook bij toepassing van een eenzijdige toets - die voor een aantal effecten meer voor de hand ligt, gezien het feit dat hiervoor bepaalde verwachtingen omtrent de richting van de effecten zijn geformuleerd - blijken deze effecten meestal niet significant van nul te verschillen. De belangrijkste uitzondering is het effect van het werkzaam zijn op de interne arbeidsmarkt op tijdstip 2 op het inkomen op tijdstip 2. Verwacht werd dat hier een positief verband zou bestaan; gebruikmakend van een eenzijdige toets blijkt dit verband houdbaar (verhouding tussen parameter en standaardfout bedraagt 1.86). Op tijdstip 1 is dit verband echter niet significant; voor de verwachte longitudinale effecten van het werk-

zaam zijn op de interne arbeidsmarkt geldt hetzelfde. De passingsmaten voor de fit van het totale model geven aan dat het in deze vorm verworpen moet worden (chi-kwadraat met 18 vrijheidsgraden is 74.28). Blijkbaar ontbreekt er een aantal belangrijke effecten in het uitgangsmodel.

2.3 Resultaten voor het aangepaste model, inclusief sekse

In Tabel 1b zijn de resultaten na aanpassing van het uitgangsmodel, inclusief sekse, gerapporteerd. Deze tabel laat zien dat het niveau van de baan op beide tijdstippen sterk gerelateerd is aan inkomen (respectievelijk .142 en .185). In beide gevallen is opleiding een zeer belangrijke determinant van het niveau van de baan, alhoewel de invloed van opleiding afneemt van .327 op tijdstip 1 tot .174 op tijdstip 2. Merk op dat

dit effect van opleiding na controle voor beroepsniveau op tijdstip 1 wordt gevonden; het effect van opleiding op beroepsniveau is dus ook na verloop van tijd nog zeer duidelijk aanwezig. In de Appendix is te zien dat de correlatie tussen opleiding en niveau op tijdstip 1 en 2 in beide gevallen ongeveer .50 is; de afname in sterkte van het effect is dus te wijten aan het feit dat er gecontroleerd is voor het niveau op tijdstip 1, en niet aan een zwakker wordende samenhang, want die blijft constant; op beide tijdstippen *afzonderlijk* is de hoogte van de opleiding dus een goede voorspeller voor het beroepsniveau.

Ook laat Tabel 1b zien dat het veronderstelde effect van het al dan niet werkzaam zijn op de *interne arbeidsmarkt* op beroepsniveau niet wordt gevonden, terwijl alleen voor tijdstip 2 de verwachte relatie tussen interne arbeidsmarkt en hoogte van het inkomen houdbaar is, zij het dat deze relatie slechts zeer zwak significant is. Ook de longitudinale effecten blijken empirisch niet houdbaar. Het al dan niet werkzaam zijn op de interne arbeidsmarkt levert nauwelijks een bijdrage aan de verklaring van de variantie van de andere in het model opgenomen variabelen. Een nadere analyse – waarin ‘interne arbeidsmarkt’ voor beide tijdstippen werd opgesplitst in de twee componenten ‘vaste baan’ en ‘goede promotievooruitzichten’ – bevestigde deze conclusie. Noch de samengestelde variabele, noch diens twee componenten leveren een belangrijke bijdrage aan de verklaring van beroepsniveau of inkomen – cross-sectioneel of longitudinaal.

In de derde plaats blijkt ook uit deze studie dat sekse een belangrijke factor is in het proces van inkomensverwerving. Vrouwen blijken ondergerepresenteerd op de interne arbeidsmarkt (een effect van .103 op tijdstip 1); wel hebben zij vaker een baan van hoog niveau dan mannen, in ieder geval op tijdstip 1. Op tijdstip 2 is een direct effect afwezig. Verder blijkt er voor beide tijdstippen een effect tussen sekse en inkomen te bestaan; op tijdstip 2 is dit effect zelfs twee keer zo groot als op tijdstip 1 (.120 versus .244).

Ten slotte blijkt dat leeftijd en arbeidsmarktvervaring een sterk positief effect hebben op het beroepsniveau op tijdstip 1. Mensen die zich reeds langer op de arbeidsmarkt bevinden hebben ten slotte meer gelegenheid gehad zich

een goede baan te verwerven; anderzijds wordt ouderen blijkbaar vaker zo’n baan aangeboden dan jongeren, onafhankelijk van hun ervaring en opleiding, zoals blijkt uit het zeer aanzienlijke effect van .426 van leeftijd op niveau. Leeftijd heeft daarnaast nog een sterk effect (.530) op de hoogte van het loon op tijdstip 1. Leeftijd en ervaring zijn na controle voor hun effecten op tijdstip 1 niet meer van belang bij de voorspelling van beroepsniveau, inkomen of het werkzaam zijn op de interne arbeidsmarkt op tijdstip 2. In die zin zijn de human capital-factoren opleiding en ervaring dus niet gelijkwaardig, gezien het feit dat opleiding wel van belang blijft op tijdstip 2.

De hoogte van de verklaarde varianties is voor niveau en inkomen op beide tijdstippen bevredigend te noemen. Het al dan niet werkzaam zijn op de interne arbeidsmarkt blijkt niet of nauwelijks samen te hangen met de in deze analyse gebruikte onafhankelijke variabelen; de verklaarde variantie op tijdstip 1 is 1%, op tijdstip 2 wordt er 5% van de variantie verklaard; dit laatste is volledig te danken aan het feit dat diegenen die op tijdstip 1 op de interne arbeidsmarkt werkzaam zijn dit op tijdstip 2 ook zijn.

3 Discussie/conclusies

In dit onderzoek werd nagegaan hoe de beroepsloopbaan van 433 jonge mannen en vrouwen die tenminste 20 uur per week in loondienst werkzaam waren verliep over een periode van vier jaar. Daarbij werd vooral aandacht besteed aan de rol die opleiding speelt; verwacht werd dat de loopbaan van jongeren met een hogere opleiding zich positiever (in termen van het werkzaam zijn op de interne arbeidsmarkt, beroepsniveau en inkomen) zou ontwikkelen dan de loopbaan van lager opgeleiden. Daarnaast werd verwacht dat vrouwen meer moeite zouden hebben zich in hun baan te ontplooien wat betreft genoemde aspecten dan mannen. Om inzicht te verkrijgen in de relaties tussen deze variabelen werd een LISREL-model aangepast. De resultaten daarvan en de implicaties worden hieronder besproken.

3.1 Interne arbeidsmarkt

Verwacht werd dat het werkzaam zijn op de interne arbeidsmarkt zowel een direct (cross-sectioneel) effect op de hoogte van het inkomen en het niveau van de baan zou hebben, als een longitudinaal effect. De resultaten van de LISREL-analyses gaven echter aan dat deze hypothesen over de rol van de interne arbeidsmarkt bij de ontwikkeling van de beroepsloopbaan maar zeer gedeeltelijk houdbaar zijn. Uit onze analyses blijkt dat deze variabele slechts een marginale rol speelt bij de ontwikkeling van inkomen en/of beroepsniveau. Alleen voor tijdstip 2 werd een zwak-significant verband tussen het werkzaam zijn op de interne arbeidsmarkt en inkomen gevonden. Daarnaast bleek dat de in het model opgenomen onafhankelijke variabelen leeftijd, ervaring, opleiding en sociaal-economische status niet of nauwelijks gerelateerd zijn aan het al dan niet werkzaam zijn op de interne arbeidsmarkt. Vooral het ontbreken van een effect van opleiding is onverwacht.

Voor het ontbreken van effecten van en/of op het al dan niet werkzaam zijn op de interne arbeidsmarkt is een aantal verklaringen aan te voeren. Ten eerste kan men zich afvragen of de operationalisering van het concept wel recht doet aan de theoretische betekenis; kan een subjectieve evaluatie van de promotiekansen als een valide indicator voor deze kansen worden gezien? Het is voorstelbaar dat jongeren aan het begin van hun loopbaan slecht in staat zijn hun promotiekansen in te schatten: pas na verloop van tijd wordt immers duidelijk wat de mogelijkheden in werkelijkheid zijn. Opgemerkt moet worden dat De Gijssel et al. (1991) eveneens een subjectieve meting van de promotiemogelijkheden gebruiken en dat daar wel een belangrijk effect van het werkzaam zijn op de interne arbeidsmarkt werd gevonden. Ook moet worden aangetekend dat veel auteurs meer dimensies aan het begrip 'interne arbeidsmarkt' onderscheiden dan de hier gebruikte kenmerken van goede promotievooruitzichten en een vaste baan. Vanuit een dergelijke optiek zou men kunnen aanvoeren dat de hier gebruikte operationalisering niet correct is, en dat daarom geen harde uitspraken over de effecten van het werkzaam zijn op de interne arbeidsmarkt kunnen worden gedaan. Hoewel onze operationalisering tamelijk smal is, worden de door ons gekozen kenmerken door De Gijssel et

al. (1991, p. 261) als '... de twee centrale kenmerken van de interne arbeidsmarkt ...' beschouwd.

Ten tweede kan het gebrek aan relevantie van het al dan niet werkzaam zijn op de interne arbeidsmarkt veroorzaakt zijn door karakteristieken van de steekproef. Deze bestaat immers voor het merendeel uit mensen die zich nog niet lang op de arbeidsmarkt bevinden; mogelijkserwijs is de tussenruimte van vier jaar tussen de twee metingen van de studie niet voldoende om de betere promotiekansen van mensen op de interne arbeidsmarkt tot uitdrukking te laten komen in een substantieel verschil in inkomen en niveau van de baan. Dit verklaart niet waarom er dan ook geen cross-sectionele effecten op tijdstip 1 geconstateerd konden worden; dit zou kunnen samenhangen met het feit dat deze mensen zich relatief kort op de arbeidsmarkt bevinden, waardoor opleiding, ervaring en leeftijd wellicht aanzienlijk belangrijker determinanten van inkomen en niveau zijn dan het al dan niet werkzaam zijn op de interne arbeidsmarkt. Dit leidt tot de conclusie dat het aan het begin van de beroepsloopbaan van minder belang is om een positie op de interne arbeidsmarkt te verwerven, althans in termen van niveau en inkomen.

3.2 Opleiding, beroepsniveau en inkomen

Een tweede interessant punt betreft de rol die de hoogte van de opleiding speelt bij de bepaling van het verloop van de beroepsloopbaan. Opleiding bleek een belangrijke determinant van het niveau van de baan op beide tijdstippen (twee directe effecten) en inkomen (indirect, via niveau). Dit geeft aan dat het opleidingsniveau ook na enige tijd nog van belang is voor de ontwikkeling van de beroepsloopbaan, zelfs na controle voor de eerdere effecten van opleiding. Hoger opgeleiden blijken dus sneller carrière te maken dan mensen met een lagere opleiding. In de theorie van de arbeidsrij (Thurrow, 1975) is dit wat te verwachten valt, aangezien hoger opgeleiden beter te trainen zijn voor hogere functies, en daarom vooraan in de arbeidsrij worden geplaatst bij de selectie van geschikte kandidaten voor een vacature.

Opvallend is dat er geen directe effecten van opleiding op inkomen gevonden werden, zoals op basis van de human capital-theorie verwacht zou worden. Het ontbreken van de relatie tus-

sen opleiding en inkomen zou deels verklaard kunnen worden uit het ontwerp van de huidige studie. Het is mogelijk dat werkgevers goed presterende employés (lees: de hoger opgeleiden) belonen door hun een promotie naar een betere functie te gunnen met het bijbehorende betere salaris, in plaats van hun alleen een hoger salaris te geven. Dit mechanisme kan werken zolang er voldoende hogere functies zijn ten opzichte van de functie die men eerst bekleedde. Omdat jongeren over het algemeen een relatief lage functie zullen hebben zijn er voor hen nog veel promoties mogelijk. Pas later in de carrière zal men dan te maken krijgen met een schaarste aan hogere functies omdat de organisatie gewoonlijk piramidevormig opgebouwd zal zijn, en zal het moeilijk worden een promotie samen te laten gaan met een inkomensverbetering. In dat geval zal de correlatie tussen opleiding (produktiviteit) en inkomen waarschijnlijk niet meer wegverklaard kunnen worden door beroepsniveau. Als deze - speculatieve - verklaring juist is, betekent dit dat er aan het begin van de beroepsloopbaan andere processen een rol spelen dan in een later stadium. Opgemerkt moet worden dat deze verklaring waarschijnlijk vooral opgaat voor diegenen die in het bedrijfsleven werkzaam zijn; hier is de loon- en loopbaanontwikkeling waarschijnlijk in mindere mate afhankelijk van bureaucratische regels dan in bijvoorbeeld de kwartaire sector.

3.3 Sekse en loopbaanontwikkeling

De resultaten geven aan dat sekse een belangrijke variabele is in de loopbaanontwikkeling van mensen. Mannen bleken zowel op tijdstip 1 als op tijdstip 2 (na controle voor de verschillen in beloning zoals die bestonden op tijdstip 1) meer te verdienen dan vrouwen; het effect van sekse was op tijdstip 2 zelfs groter dan op tijdstip 1. Dit geeft aan dat de verschillen in inkomensontwikkeling al zeer vroeg in de carrière te zien zijn, en dat deze verschillen aan het begin van de beroepsloopbaan alleen maar groter worden. Verder blijken - zoals verwacht - vrouwen in mindere mate werkzaam op de interne arbeidsmarkt dan mannen, maar zoals hierboven al werd geconstateerd is het werkzaam zijn op de interne arbeidsmarkt in dit stadium van de loopbaan niet van belang.

Het feit dat sekse effect heeft op het loon op

tijdstip 2 geeft aan dat de effecten van sekse niet alleen aan het begin van de beroepsloopbaan optreden, maar dat zij ook later nadeel ondervinden van hun vrouwzijn. Het is bijvoorbeeld mogelijk dat zij bij promoties door even geschikte mannen worden gepasseerd, waardoor hun inkomensontwikkeling achterblijft bij die van anderszins vergelijkbare mannen. Een alternatieve verklaring is dat vrouwen wellicht over het algemeen werkzaam zijn in andere sectoren dan mannen (bijvoorbeeld in de kwartaire sector). Dit zou wellicht het achterblijven van het inkomen van vrouwen kunnen verklaren. Feit is echter dat dan weer verklaard moet worden waarom het loon in dergelijke door vrouwen overheerste sectoren lager is dan in andere sectoren. Opgemerkt moet worden dat deze resultaten wellicht enigszins vertekend zijn door de opzet van de studie: alleen diegenen die op beide tijdstippen een baan hadden zijn in de analyse betrokken. Dit kan betekenen dat zij die geen mogelijkheden zagen een baan op niveau te verwerven - en dat zullen vaker vrouwen dan mannen zijn - reeds uit het arbeidsproces zijn verdwenen.

Verder dient opgemerkt te worden dat de effecten van sekse voor deze data additief zijn, en dat er geen interacties tussen sekse en de andere in het model opgenomen variabelen geconstateerd konden worden. De relaties tussen de hier gebruikte variabelen zijn dus van gelijke sterkte voor mannen en vrouwen.

Samenvattend kan worden gesteld dat de huidige studie aangeeft dat voor mannen en vrouwen aan het begin van de loopbaan de hoogte van de opleiding - via beroepsniveau - een zeer belangrijke determinant van het inkomen is. De invloed van opleiding is ook na vier jaar nog zeer duidelijk aanwezig; een investering in opleiding betaalt zich dus dubbel en dwars terug, met name omdat een hoge opleiding toegang geeft tot functies van een hoger niveau die dan ook beter betaald worden. Hoger opgeleiden blijken daarnaast grotere inkomenssprongen te maken dan lager opgeleiden. Voor vrouwen gelden deze conclusies echter in mindere mate dan voor mannen; hun loopbaan ontwikkelt zich aanzienlijk minder voorspoedig.

In deze studie kon niet overtuigend worden aangetoond dat het al dan niet werkzaam zijn op de interne arbeidsmarkt een belangrijke in-

vloed heeft op het verloop van de beroepsloopbaan, in termen van beroepsniveau en/of inkomen. Vervolgonderzoek zou kunnen uitwijzen of het begrip pas later in de loopbaan voorspelende waarde krijgt, of dat de hier gekozen operationalisering verantwoordelijk is voor het ontbreken van effecten van/op het werkzaam zijn op de interne arbeidsmarkt. In dit verband moet gehoopt worden dat men tot consensus zal komen omtrent de juiste operationalisering van dit begrip; welke dimensies zouden eraan moeten worden onderscheiden, naast de hier gebruikte kernbegrippen van het hebben van een vaste baan en het hebben van goede promotievooruitzichten?

Noot

- 1 Het bruto uurloon zou een betere indicator voor het verdiende inkomen zijn geweest, omdat dit in mindere mate is vertekend door allerlei fiscale regelingen (vergelijk De Bruijn, 1991), en de hier besproken theorieën voornamelijk uitgaan van de rol van de werkgever. In dit onderzoek waren echter alleen gegevens over het netto uurloon beschikbaar, en kon niet voldoende betrouwbaar worden nagegaan in welke belastingtariefklasse men viel.

Literatuur

Ahner, D. (1978). *Arbeitsmarkt und Lohnstruktur*. Tübingen: Universität von Tübingen.

Arrow, K. J. (1972). The theory of discrimination. In O. Ashenfelter & A. Rees (Eds.), *Discrimination in labor markets* (pp. 3-33). Princeton, NJ: Princeton University Press.

Bakker, B. F. M., Jonker, J. K., & Oud, J. A. (1988). *Een alternatieve aggregatie van beroepen op basis van de beroepenclassificatie 1984*. Voorburg: CBS.

Baron, J. N., Davis-Blake, A., & Bielby, W. T. (1986). The structure of opportunity: How promotion ladders vary within and among organizations. *Administrative Science Quarterly*, 31, 248-273.

Becker, G. S. (1975). *Human capital*. New York: National Bureau of Economic Research.

Blossfeld, H. P., & Mayer, K. U. (1988). Arbeitsmarktsegmentation in der Bundesrepublik Deutschland. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 40, 262-283.

Boxman, E. A. W., Flap, H. D., & Graaf, P. M. de (1990). De invloed van sociaal kapitaal op het inkomen van Nederlandse managers. *Mens & Maatschappij*, 65, 379-395.

Bruijn, J. de (1991). Functiewaardering en beloning van vrouwenwerk. *Tijdschrift voor Vrouwenstudies*, 1, 19-31.

Cain, G. G. (1976). The challenge of segmented labor market theories to orthodox theory. *Journal of Economic Literature*, 14, 1215-1557.

CBS (1984). *Beroepenclassificatie 1984*. Voorburg: CBS.

CBS (1987). *Standaard Onderwijsindeling*. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij.

Creedy, J., & Whitfield, K. (1988). The economic analysis of internal labor markets. *Bulletin of Economic Research*, 40, 247-269.

Dijkstra, W., & Smit, J. (1989). Nonrespons. In W. Dijkstra (red.), *De gegevensverzameling voor de eerste hoofdmeting* (pp. 59-69). Amsterdam: VU-Uitgeverij.

Dijkstra, W. (red.) (1993). *Het proces van sociale integratie van jong-volwassenen: De gegevensverzameling voor de tussenmeting en de tweede hoofdmeting*. Amsterdam: VU-Uitgeverij.

DiPrete, T. A. (1987). Horizontal and vertical mobility in organizations. *Administrative Science Quarterly*, 32, 422-444.

Doeringer, P., & Piore, M. J. (1971). *Internal labor markets and manpower analysis*. Lexington.

Gijssels, P. de, Muysken, J., & Wolfs, G. L. M. (1991). Interne arbeidsmarkten en beloning bij mannen en vrouwen in Nederland. *Mens & Maatschappij*, 62, 382-400.

Heesink, J. A. M. (1992). *Uitgeschoold, ingeschaald: Loopbaanontwikkeling en psychisch welzijn van jong-volwassenen (v/m)*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.

Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1988). *LISREL-7 program manual*. Mooresville, IN: Scientific Software.

Mace, J. (1979). Bonus payments, on-the-job training and lifetime employment in Japan. *Journal of Political Economy*, 87, 1086-1104.

Phelps, E. S. (1972). The statistical theory of racism and sexism. *American Economic Review*, 62, 659-661.

- Saris, W. E., & Stronkhorst, L. H. (1984). *Causal modeling in nonexperimental research: An introduction to the LISREL approach*. Amsterdam: Sociometric Research Foundation.
- Schippers, J. J. (1987). *Beloningsverschillen tussen mannen en vrouwen*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Taris, T., Vaart, W. van der, & Dijkstra, W. (1993). Non-response en representativiteit. In W. Dijkstra (red.), *De gegevensverzameling voor de tussenmeting en de tweede hoofdmeting* (pp. 65-76). Amsterdam: VU-Uitgeverij.
- Thurow, L. (1975). *Generating inequality*. New York: Plenum.

Manuscript aanvaard 25-4-1994

Auteurs

T. Taris is als post-doc werkzaam aan de Vrije Universiteit, vakgroep Sociale Psychologie.

J. Feij en I. Bok zijn respectievelijk als universitair hoofddocent en wetenschappelijk medewerker verbonden aan de Vrije Universiteit, vakgroep Arbeids- en Organisationspsychologie.

J. Heesink werkt als universitair docent aan de Rijksuniversiteit te Groningen, sectie Sociale- en Organisationspsychologie.

Correspondentie-adres: T. Taris, Kurt Lewin Instituut Vrije Universiteit, Vakgroep Sociale Psychologie, De Boelelaan 1081, 1081 HV Amsterdam.

Abstract

Level of education and the career development of young males and females: A longitudinal study

T. W. Taris, I. A. Bok, J. A. Fey & S. A. M. Heesink, *Pedagogische Studiën*, 1994, 71, 353-365.

The present article examines the effect of level of education on the course of the employment career of 433 subjects over a four-year period using two-wave panel data. The respondents were aged 18-26 years at the first occasion and were employed for at least 20 hours a week at both occasions. Level of education is considered to be a key variable in determining the nature of the labor market position in terms of level of the job, permanence of the position, promotion prospects, as well as income. The longitudinal nature of the data enables us to examine whether the effects of education on the employment career persist over time.

LISREL-analysis showed important effects of level of education on level of the job at both time points; level of the job was positively related to income. Working on the internal labor market (i.e., having both a permanent appointment and good promotion prospects) was only weakly related to income, and not to the level of the job. Gender had important effects on income at both occasions, showing that gender differences in income already exist at the start of the career. These results indicate that a) the income returns of level of education increase strongly during the first few years of employment, b) the income returns of being male also increase strongly during the first years of employment, c) there is no direct effect of level of education on income, as was expected on the basis of the human capital-theory, and d) additional research on the relation between working on the internal labor market and income is necessary.

Appendix

Correlaties, gemiddelden en varianties van de variabelen (vrouwen en mannen gezamenlijk, $N = 433$)

	<i>loon2</i>	<i>intern2</i>	<i>niveau2</i>	<i>loon1</i>	<i>intern1</i>	<i>niveau1</i>	<i>leeftijd</i>	<i>ervaring</i>	<i>opleiding</i>	<i>sekse</i>
<i>loon2</i>	1									
<i>intern2</i>	.102	1								
<i>niveau2</i>	.250	-.019	1							
<i>loon1</i>	.453	.036	.267	1						
<i>intern1</i>	.103	.213	.046	.079	1					
<i>niveau1</i>	.206	-.025	.765	.271	.045	1				
<i>leeftijd</i>	.336	.000	.216	.585	.063	.268	1			
<i>ervaring</i>	-.188	-.019	.130	-.379	-.054	.101	-.680	1		
<i>opleiding</i>	.215	-.008	.508	.219	.023	.492	.221	.201	1	
<i>sekse</i>	.291	.074	-.122	.183	.103	-.108	.148	-.106	-.064	1
<i>X</i>	.615	.453	2.852	.435	.420	2.691	23.531	3.388	5.030	.577
<i>SD</i>	.221	.498	1.001	.146	.494	.977	2.693	3.149	1.711	.495

N.B. *loon1/2* = netto uurloon op tijdstip 1/2, *intern1/2* = werkzaam op de interne arbeidsmarkt op tijdstip 1/2 (hoog = ja), *niveau1/2* = niveau baan op tijdstip 1/2, *leeftijd* = leeftijd in jaren, *ervaring* = aantal jaren arbeidsmarktervaring, *opleiding* = opleidingsniveau (CBS-classificatie), *sekse* = sekse (hoog = man).

Onderwijs tussen economie en cultuur*

J. M. G. Leune, Erasmus Universiteit, Rotterdam

Samenvatting

Onderwijs is niet alleen van belang voor de economische maar ook voor de culturele ontwikkeling van een samenleving. Hoewel de sociaal-culturele functies van het onderwijs ook economisch kunnen worden gelegitimeerd hebben zij een eigensoortige betekenis. Tal van maatschappelijke ontwikkelingen vragen om een herbezinning op de aard en vormgeving van de culturele functies van het schoolwezen. Daartoe behoren voortgaande technologisering en internationalisering, toenemende culturele verscheidenheid en individualisering. Voor de onderwijspolitieke agenda zijn op weg naar de 21ste eeuw vooral de volgende opgaven van belang: verhoging van de kwaliteit van het onderwijsaanbod, meer aandacht voor de ontwikkeling van cognitieve en meta-cognitieve basisvaardigheden en van basale culturele waarden, meer mogelijkheden voor levenslang leren en een intensivering van het streven naar vermindering van milieu-specifieke selectie. Uitgaande van deze desiderata zijn bij het huidige onderwijsbeleid van de Nederlandse regering kritische kanttekeningen te plaatsen¹.

1 Onderwijsdoelstellingen en maatschappelijke veranderingen

Het denken over de maatschappelijke betekenis van het onderwijs in politiek-bestuurlijke kring vertoont kameleontische trekken. Veranderende omstandigheden leiden niet zelden tot nieuwe inzichten c.q. tot koerswijzigingen in het beleid. Na de tweede wereldoorlog voltrokken zich conform dit mechanisme twee majeure zwenkingen in de omschrijving van de wenselijke sociale functies van het schoolwezen. Eerst werd van het onderwijs primair een bijdrage gevraagd aan economisch herstel. In de periode 1945 tot ongeveer 1965 wordt onderwijs vooral gezien als een arbeidsvoorzieningsinstrument. De school is in deze visie in de eerste plaats een toegangspoort tot de arbeidsmarkt. Onderwijsdoelstellingen worden economisch-utilitair gefundeerd en gewaardeerd. Voor cultureel-politieke ambities is hoogstens in de marge enige ruimte. In de tweede helft van de jaren zestig (na een periode van exponentiële economische groei) gaat het roer om. Onderwijs dient vooral bij te dragen aan persoonlijke ontplooiing en aan maatschappelijke verandering. Bij het formuleren van onderwijsdoelstellingen is het welzijn van de mens een belangrijker referentie-kader dan de materiële welvaart. De Contourennota uit 1975 is een typisch produkt van deze filosofie. In deze nota worden de in het tijdvak 1965-1975 opgekomen gedachten over de sociale betekenis van het onderwijs gecodificeerd. Veelzeggend is deze passage: 'Onderwijs is immers meer dan een toeleveringsbedrijf van geschoolde mankracht voor de arbeidsmarkt, het is primair een welzijnsvoorziening, gericht op persoonlijke ontplooiing van mensen en maatschappelijke voorbereiding van zijn leerlingen in veel ruimere zin dan de beroepsuitoefening alleen' (Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1975, p. 20). Het is gelet op deze visie geen wonder dat in de Contourennota wordt gepleit voor het bevorderen van creatieve, expressieve en sociale vaardigheden. De economische stagnatie die rond 1975 een einde maakt aan een ogenschijnlijk onomkeerbare welvaartsgroei zorgt voor een tweede naoorlogse zwenking in het denken

* Dit artikel is een bewerking van een lezing ten behoeve van een symposium over het thema 'Cultuur, Onderwijs en Werk', georganiseerd door de Nederlandse UNESCO-Commissie op 4 oktober 1993 te Rotterdam in het kader van het Werelddecennium voor Culturele Ontwikkeling 1988-1997.

over de maatschappelijke betekenis van het onderwijs. In de tweede helft van de jaren zeventig en vooral in de jaren tachtig verschuift de aandacht terug in een economisch-utilitaire richting. Beleidsvoerders storten zich op het vraagstuk van de aansluiting van onderwijs en arbeidsbestel. Gezaghebbende commissies onder voorzitterschap van topindustriëlen (waaronder oud-Shell topman Wagner en de voormalige directeur van Philips Rauwenhoff) doen aanbevelingen voor een meer directe band tussen onderwijs en bedrijfsleven. Op verschillende niveaus (micro, meso, macro) neemt de invloed van het bedrijfsleven op het beroepsonderwijs toe. De cultuurpolitieke betekenis van het onderwijs raakt op de achtergrond (Leune, 1994a, p. 15).

Op weg naar het jaar 2000 lijkt een nieuwe kentering op komst. Er zijn verspreide aanwijzingen dat het initiële, funderende onderwijs weer van belang wordt geacht voor persoonlijke ontplooiing en voor culturele ontwikkeling. Indicatief hiervoor is het door minister Ritzen geëntameerde publieke debat over de bijdragen van het onderwijs aan de vorming van waarden en normen (Ritzen, 1992). Zo'n initiatief zou in de jaren tachtig van deze eeuw niet in vruchtbare aarde zijn gevallen. Ook de herontdekking van de betekenis van algemene vorming voor de beroepsvorming (vooral in werkgeverskring!) is een teken van een nieuwe omslag (Adviesraad voor het voortgezet onderwijs, 1991). Dat geldt ook voor de opzet van de basisvorming in de eerste fase van het voortgezet onderwijs. Die staat onmiskenbaar in het teken van een brede algemene vorming. Voorzichtigheid is bij het stipuleren van zo'n trendbreuk nog wel geboden, want er zijn ook tegendraadse aanwijzingen zoals de dreigende beperking van de reikwijdte van de volwassenen-educatie tot het verwerven van een startkwalificatie voor de arbeidsmarkt (Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1993a).

2 De culturele betekenis van het onderwijs

Onderwijs is méér dan een arbeidsvoorzieningsinstrument. Dit geldt zeker voor het funderend onderwijs. Leerlingen/studenten beho-

ren ook op andere sociale rollen dan die van werknemer te worden voorbereid. Tot die andere rollen behoren die van: staatsburger, wereldburger, cultuur-participant, lid van diverse verenigingen (bijv. kerken, politieke partijen, vakbonden), consument, opvoeder en recreant. De mens leeft niet bij brood alleen. Onze samenleving kent naast het arbeidsbestel talloze andere sociale systemen waarbinnen zich het leven van mensen afspeelt.

Het is heel wel mogelijk om de sociaal-culturele functies van het onderwijs economisch te legitimeren. Het is een misverstand te veronderstellen dat sociale en culturele vorming in economisch opzicht niets te betekenen heeft. Cultuur en economie hebben alles met elkaar te maken. Ik definieer dan cultuur in de brede sociologische betekenis: het geheel van waarden, normen, doeleinden en verwachtingen dat richting geeft aan het gedrag van mensen en groepen (zie ook Nationale UNESCO Commissie, 1991, p. 5). Cultuur kan een economie maken en breken.

Hoe belangrijk de cultuur kan zijn voor de economie blijkt uit het naoorlogse Duitse 'Wirtschaftswunder' en de gelijktijdige exponentiële economische ontwikkeling in Japan. In beide gevallen was het vooral de drang om te presteren, de prestatie-moraal, die de motor was van de produktiviteit. Deze constatering voert terug naar Max Webers theorie over het ontstaan van het kapitalisme (waarvoor hij vooral de protestantse ethiek verantwoordelijk hield) (Weber, 1976). Veranderingen in de cultuur kunnen een economie wezenlijk raken, positief zowel als negatief. Producteren is niet alleen, maar stellig óók een mentale kwestie. Dit verklaart de trage ontwikkelingsgang van de Oosteuropese economieën na de val van de muur. Voor een markeconomie is een ander cultuurpatroon nodig dan voor een centraal geleide volkshuishouding, méér ondernemend, minder volgend.

Empirisch is menigmaal vastgesteld dat werknemers op de arbeidsmarkt en binnen het arbeidsbestel kunnen mislukken, niet omdat ze qua cognitieve kennis en vaardigheden tekort schieten, maar omdat ze qua houdingen en waarden niet kunnen voldoen aan de voor hen geldende eisen. In de literatuur wordt onderscheid gemaakt tussen cognitief-instrumentele en sociaal-normatieve kwalificaties van werk-

nemers (Van Hoof en Dronkers, 1980). De laatstgenoemde betreffen de door de werkgever verlangde houdingen en gedragingen. Moelker heeft aangetoond dat deze kwalificaties in het na-oorlogse Nederland een steeds belangrijker rol zijn gaan spelen in de personeelsselectie (Moelker, 1992; zie ook Veugelers, 1993).

Wanneer het om hoger opgeleiden gaat dan letten werkgevers op eigenschappen als:

- flexibiliteit
- creativiteit
- communicatieve vaardigheden
- zelfstandigheid
- intelligentie
- resultaatgerichtheid
- samenwerkingsvermogen
- marktgerichtheid
- ondernemingsgeest
- leidinggevende vaardigheden
- initiatief
- kwaliteitsbewustzijn
- stressbestendigheid
- doorzettingsvermogen
- ambitie
- aanpassingsvermogen
- sociale vaardigheden
- leervermogen
- sociale intelligentie

De meeste van deze verlangde kenmerken hebben een sociaal-normatief karakter.

Hoe belangrijk de cultuur voor de economie kan zijn blijkt ook uit de betekenis van algemene vorming voor de beroepsuitoefening. Deze betekenis neemt toe naarmate de werknemer meer verantwoordelijkheden draagt en meer te maken heeft met bedrijfsexterne ontwikkelingen. Het is niet toevallig dat door de grote werkgeversorganisaties (zoals het V.N.O. en het N.C.W.) zwaar wordt getild aan een kwalitatief hoogwaardige algemene vorming in het funderend onderwijs. In de N.C.W.-brochure 'Naar een zelfstandige ondernemende school' wordt het voorbeeld genoemd van een vrachtwagenchauffeur. Die moet niet alleen een vrachtwagen kunnen besturen en de verkeersregels kennen, maar ook moderne vreemde talen spreken, en het nodige weten van belading, routing, vervoer van gevaarlijke stoffen, milieu-eisen, documentenbeheer en telecommunicatie (Nederlands Chris-

telijk Werkgeversverbond, 1992).

Ook in het beroepsonderwijs dient de aandacht niet exclusief gericht te zijn op de verwerving van beroepsspecifieke kennis en vaardigheden. Die verouderen snel (Nijhof & Remmers, 1989).

Dit alles neemt niet weg dat de sociaal-culturele functies van de school op hun eigen merites beoordeeld behoren te worden. De arbeidsmarkt legitimeert deze functies slechts partieel. Deze functies hebben een eigensoortige betekenis ('sui generis'). Zij behoren in een beschaafde samenleving gekoesterd te worden. De mate waarin in het onderwijs ruimte is voor cultuuroverdracht (naast de verwerving van vakspecifieke kennis en vaardigheden) is een indicator voor het beschavingspeil van een land. Vooral in tijden van stagnerende economische ontwikkeling behoort de neiging te worden onderdrukt om onderwijs uitsluitend met behulp van economisch-utilitaire maatstaven te waarderen. Onderwijs is ook een cultuurgoed; het draagt niet alleen bij aan welvaart, ook aan welzijn. Het is niet alleen van betekenis voor de bevrediging van materiële behoeften, maar ook voor de moeilijker grijpbare, doch niet minder belangrijke geestelijke behoeften van mens en samenleving. Naarmate de uitwassen van het consumptisme en het materialisme zich scherper aftekenen (ik denk aan het milieu-vraagstuk en aan de toename van psychische klachten) wordt de noodzaak groter om het vraagstuk van het geestelijk welzijn van de mens terug te krijgen op de maatschappelijke agenda. Tegen die achtergrond is een pleidooi voor revitalisering van de sociaal-culturele functies van de school hoogst actueel, overigens geheel passend bij het programma dat is ontwikkeld voor het World Decade for Cultural Development (WDCD) 1988-1997 door de UNESCO (Nationale UNESCO Commissie, 1991). Dit programma beoogt:

- a erkenning van de culturele dimensie van ontwikkeling;
- b versterking en verrijking van culturele identiteiten;
- c brede participatie aan het culturele leven;
- d bevordering van internationale culturele samenwerking.

3 Maatschappelijke veranderingen en onderwijsvernieuwing

Bij het vormgeven van onderwijsbeleid dient het oog gericht te zijn op de dynamiek die zich in onze samenleving voltrekt. De kerntaak van de school is leerlingen voor te bereiden op hun latere sociale rollen. Deze taak noopt tot toekomstgerichtheid. Daarom is conservatisme in het onderwijs eigenlijk een *contradictio in terminis*.

Op weg naar het jaar 2000 wordt het onderwijs geconfronteerd met talloze en veelal ingrijpende maatschappelijke veranderingen. Daartoe behoren niet alleen economische vernieuwingen (zoals wijzigingen in de structuur van de werkgelegenheid en in verlangde kwalificaties van werknemers) maar ook veranderingen die een meer sociaal-cultureel karakter hebben. De belangrijkste zijn naar mijn mening de volgende (Beek, Rademaker, De Ridder & Roschar (red.), 1993):

- a voortgaande rationalisering en technologisering;
- b internationalisering (mondialisering);
- c toenemende culturele verscheidenheid;
- d emancipatie van de vrouw;
- e vermindering van sociale cohesie door individualisering;
- f toenemende aandacht voor het fysieke leefmilieu;
- g ontgroening en vergrijzing;
- h herdefiniëring van de rol van de staat.

Elk van deze trends heeft voor het onderwijs specifieke gevolgen. Er is geen gelegenheid hierbij in dit kader stil te staan. Ik beperk mij tot enkele *algemene* opdrachten die uit de geschetste ontwikkelingen voortvloeien. Deze zijn:

- a verhoging van de *kwaliteit* van het onderwijsaanbod, vooral tegen de achtergrond van toenemende complexiteit en van internationale concurrentie;
- b méér systematische aandacht voor de ontwikkeling van *cognitieve en meta-cognitieve basisvaardigheden*, vooral gelet op het belang van dergelijke 'basics' in een situatie van toenemende dynamiek en daarbij behorende onzekerheid, maar ook gegeven de betekenis van (meta)cognitieve basisvaardigheden voor het vermogen om in tal van opzichten maatschappelijk te kunnen parti-

ciperen;

- c aandacht voor de verwerving (door leerlingen) van *basale culturele waarden*, zulks tegen de achtergrond van afbrokkelende sociale cohesie en toenemende culturele verscheidenheid;
- d meer mogelijkheden voor *levenslang leren*, vooral gelet op de veroudering van kennis en vaardigheden die middels initieel onderwijs zijn (worden) verworven;
- e een hernieuwde belangstelling voor de *benutting van onderwijskansen* door leerlingen uit de maatschappelijke achterhoede, vanwege het risico dat het streven naar kwaliteitsverbetering onbedoeld doch evengoed alleen ten goede komt aan leerlingen uit de maatschappelijke bovenlaag, gegeven de rivaliserende verhouding tussen meritocratisering en vermindering van sociale selectie.

Bij het werken aan deze vijf opdrachten doet zich een spanning voor tussen de behoefte van leraren aan continuïteit en een stabiel vaarwater enerzijds en de noodzaak en de onvermijdelijkheid van aanpassingen van het onderwijs aan gewijzigde en zich wijzigende maatschappelijke omstandigheden anderzijds. De school kan te traag, maar ook te vlug reageren op sociale veranderingen. Daarom pleit ik voor realistisch idealisme.

4 Kanttekeningen bij het huidige onderwijsbeleid

Wanneer de genoemde wenselijkheden geconfronteerd worden met het vigerende onderwijsbeleid van de rijksoverheid in ons land dan kunnen daarbij enige kanttekeningen en vraagtekens geplaatst worden.

Het streven naar kwaliteitsverbetering verkeert op gespannen voet met de bezuinigingen waarmee het onderwijsveld sedert 1975 stelselmatig is geconfronteerd. In 1975 werd 8.9% van het nationaal inkomen aan O&W besteed, in 1990 7%. Zo ook: in 1975 bedroeg het aandeel van O&W in de rijksbegroting 24.5%, in 1990 15.1%. Vooral het hoger onderwijs is en wordt zwaar getroffen. Sedert 1975 zijn de gemiddelde uitgaven voor een student in het wetenschappelijk onderwijs met circa 45% verminderd, een daling die historisch noch internationaal zijn weerga kent. Deze daling zet

zich in de komende jaren door. Kwaliteit heeft zijn prijs.

Kwaliteitszorg betekent voorts dat niet getornd kan worden aan bekwaamheidseisen die voor docenten gelden. Het is een ongelukkige gedachte om de verbinding tussen bevoegdheid en bekwaamheid door te knippen (Commissie Toekomst Leraarschap, 1993). Terecht is het kabinet niet van plan om deze suggestie van de commissie Van Es op te volgen (Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1993b). Overigens is door het Kabinet Lubbers-Kok een begin gemaakt met de herwaardering van de positie en taak van leraren. Dat is voor de verbetering van de kwaliteit van het onderwijs, zeker op den duur, van grote betekenis. Onderwijskwaliteit wordt nu eenmaal hoofdzakelijk bepaald door de man of vrouw voor de klas.

Kwaliteitszorg betekent ook: oppassen met autonomie-vergroting van scholen! Te vaak en te snel worden kwaliteitsverbetering en autonomie-vergroting in één adem genoemd, als betrof het synonieme strevingen. Deugdelijkheidseisen en bekostigingsvoorwaarden begrenzen de autonomie van scholen die door de overheid worden gefinancierd (Leune, 1994b).

Terecht wordt er in de brochure van het V.N.O. 'Overheid en Onderwijs' op gewezen dat bij een terugtrekkende overheid c.q. bij regulering door de markt 'de continuïteit gevaar loopt vanwege conjunctuurgevoeligheid'; voorts verwacht het V.N.O. dat in dat geval 'kwaliteit en kwantiteit eerder geregeerd worden door een oriëntatie op korte termijn in plaats van door een visie op lange termijn' (Verbond van Nederlandse Ondernemingen, 1993).

Kwaliteitsverhoging veronderstelt een alerte centrale overheid die de voorwaarden schept waaronder kwaliteit kan worden geleverd, die ondubbelzinnige deugdelijkheidseisen formuleert (conform artikel 23 van onze grondwet) en die nauwgezet toeziet op de naleving daarvan (middels inspectie onder ministeriële verantwoordelijkheid) en zo nodig corrigerend optreedt. Deze visie op de rol van de centrale overheid lijkt niet meer zo goed te passen in het huidige streven naar besturen op afstand, deregulering en autonomie-vergroting van onderwijsinstellingen. De grootste wijsheid is niet een overheid die zo min mogelijk

regeert, maar een onderwijsbestel dat voldoet aan elementaire standaarden van toegankelijkheid en kwaliteit. De aard en mate van regelgeving behoren een afgeleide te zijn van inhoudelijke beleidsdoelstellingen. Wanneer die vragen om regulering dan is het onverstandig om daarvan af te zien met een beroep op de onwenselijkheid van centrale sturing. Doelen en middelen van beleid worden dan verward. Regelgeving is een middel, niet meer en niet minder. Overigens is de komst van kerndoelen aan het einde van de basisschool en van de eerste fase van het voortgezet onderwijs een belangrijke stap op weg naar kwaliteitsverbetering, met name omdat zij een vloer leggen in de kwaliteit van het funderend onderwijs. De vaststelling van eindtermen van door de gemeenschap bekostigd onderwijs is bij uitstek de verantwoordelijkheid van de centrale overheid.

Meer aandacht (vooral in het basisonderwijs) voor de ontwikkeling van cognitieve en meta-cognitieve basisvaardigheden (zoals leren leren en leren denken) (Boekaerts & Simons, 1993; Simons, 1990) verkeert op gespannen voet met het streven om de school te doen evolueren in de richting van een 'total institution' in de zin van Goffman (1975). Breedte en diepgang van onderwijs concurreren met elkaar. Hoe breder de taakstelling, hoe geringer de diepgang. Leertijd is een schaars goed. De school kan niet verantwoordelijk zijn voor de ontwikkeling van *alle* denkbare menselijke eigenschappen (Duijker, 1976). Keuzen zijn nodig (Commissie Evaluatie Basisonderwijs, 1994). Basisvaardigheden behoren dan te prevaleren. De Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (W.R.R.) noemt als selectie-criteria voor basisvaardigheden (W.R.R., 1986):

- wat - indien niet verworven - later niet meer in te halen is;
 - wat - indien niet verworven - een blijvende hindernis in het functioneren als lid van de samenleving oplevert;
 - wat groeikern is voor een verdere opbouw van kennis en kunde;
 - wat niet buiten de school wordt bijgebracht.
- Deze maatstaven bieden een vertrekpunt voor de keuze van kerndoelen, vooral in het funderend onderwijs.

Meer en meer wordt het belang ingezien van de verwerving van *basale culturele waarden*

door leerlingen. Minister Ritzen heeft aan de onderkenning daarvan een belangrijke bijdrage geleverd met zijn discussie-nota over de pedagogische taak van de school, die in juni 1992 verscheen (Ritzen, 1992). Hij wijst daarin op de noodzaak om te zoeken naar een evenwicht tussen individualiteit en gemeenschappelijkheid, en op het belang van waarden als respect, rechtvaardigheid, eerlijkheid, verantwoordelijkheidsbesef, gemeenschapszin, solidariteit en tolerantie, stuk voor stuk waarden die voor het voortbestaan van ons cultuurpatroon van groot belang geacht kunnen worden. Hij bepleit een bezinning op de bijdrage van de school aan de overdracht van deze waarden, overigens met inachtneming van onze onderwijsvrijheid.

Zijn pleidooi is een poging om een antwoord te vinden op een morele crisis die zich thans in de Westeuropese cultuur manifesteert. Onder invloed van rationalisering, technologisering en secularisatie (Becker & Vink, 1994) wankelt een belangrijke bron waaruit bij het vormgeven van de cultuur in West-Europa lange tijd is geput: het christendom. Het humanisme vult deze leemte slechts ten dele op. Een of meer integrale alternatieve waardenstelsels dienen zich nog niet aan. Dat is voor een ordentelijke wijze van samenleven niet zonder risico's. Daarop is onder meer door Laejendecker (1988) en Zijderveld (1979) gewezen.

Er is een spanning tussen de opdracht om leerlingen te informeren over en te confronteren met het culturele erfgoed van onze samenleving en ze (anderzijds) voor te bereiden op hun rol als burgers van de 21ste eeuw. Ons culturele erfgoed wordt méér dan het cultuurpatroon van de toekomstige eeuw gekenmerkt door homogeniteit, vooral onder invloed van het christendom. In toenemende mate worden leerlingen geconfronteerd met cultureel pluralisme. Dit knelt het meest voor de leerlingen die in één of andere specifiek mono-culturele traditie zijn opgegroeid. Het risico van cultureel pluralisme is culturele onverschilligheid ('alles kan, niets hoeft'). Culturele verscheidenheid kan een voedingsbodem zijn van anomie.

De evidente noodzaak tot permanente educatie verkeert op gespannen voet met beleidsvoornemens die zijn ontvouwd in de beleidsnota 'Blijven leren' en in het Hoger Onderwijs en Onderzoeksplan (HOOP) 1994. In de ge-

noemde beleidsnota wordt het voornemen geschetst 'om de financieringsverantwoordelijkheid van de overheid bij het onderwijs na de leerplicht mede vorm te geven door een leeftijds criterium' (Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1993a). Concreet: wie ouder is dan 27 kan (met enkele uitzonderingen) geen beroep meer doen op een bijdrage van de overheid in de bekostiging van zijn of haar onderwijs c.q. scholing. Gesproken wordt over het 27-plus-beleid. Het hanteren van een leeftijds criterium bij de bepaling van leerrechten staat haaks op ontwikkelingen als flexibilisering van arbeidsrelaties, individualisering en emancipatie. Het is curieus dat dit criterium wordt geïntroduceerd onder het motto 'Blijven leren'. In het HOOP 1994 (Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1994) worden plannen ontvouwd om het recht op door de overheid bekostigd hoger onderwijs te beperken. Gekozen wordt onder meer voor het uitgangspunt dat een burger op kosten van de overheid niet meer dan één opleiding in het hoger onderwijs kan volgen. Effectuering van dit voornemen zal ingrijpende gevolgen hebben voor de doorstroming van het hoger beroepsonderwijs naar het wetenschappelijk onderwijs. Er wordt geknabbel aan het principe van 'hoger onderwijs voor velen'. In het HOOP 1994 wordt de exponentieel toegenomen deelname aan het hoger onderwijs (van 106.200 in 1960 naar 418.273 in 1992) niet als een voordeel, maar als een probleem beschouwd. Internationaal bezien is het percentage academici in onze bevolking (van 25-64 jaar) nog altijd bescheiden te noemen. In 1989 bedroeg dat percentage 6, lager dan in België en Frankrijk (elk 7), Zwitserland en Groot-Brittannië (elk 9), West-Duitsland (10) en Japan (13) (Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling, 1992).

Permanente educatie is niet alleen van betekenis voor de economie, maar ook voor de cultuur. Ook in cultureel opzicht valt er na het initiële onderwijs in de loop van een mensenleven veel bij te leren. Daarom is het te betreuren dat in het huidige beleid op het terrein van de volwassenen-educatie louter sociaal-economische doelstellingen prevaleren. In de nota 'Blijven leren' wordt als kerntaak van de overheid op het terrein van de volwassenen-educatie genoemd: 'elke (jonge) burger in de gelegenheid te stellen tenminste een kwalificatie te

behalen, die hem of haar in de gelegenheid stelt vanuit een stabiele positie op de arbeidsmarkt in de samenleving te functioneren'. Andere burgers dan werknemers zijn in deze visie geen voorwerp van de aanhoudende zorg der regering. Het aangeven van kerntaken van de overheid is voor de culturele sector blijkbaar niet zonder risico's. In het kerntakendebat figureert het sociaal-economisch bestel al snel als referentiekader, zeker als de economische ontwikkeling stagneert.

Verhoging van het onderwijspeil dient gekoppeld te worden aan een intensivering van het streven om ook kinderen uit de maatschappelijke achterhoede profijt van het onderwijs te laten hebben. Het is een misverstand te veronderstellen dat het vraagstuk van de sociale ongelijkheid van onderwijskansen is opgelost (Driessen & Jungbluth, 1994). Van de drie vormen van ongelijkheid, te weten milieu-ongelijkheid, etnische ongelijkheid en sekse-ongelijkheid neemt de laatstgenoemde in snel tempo af. De andere twee zijn nog pregnant aanwezig. Dat geldt het meest voor de etnische ongelijkheid. Tussen autochtone en allochtone leerlingen bestaan aanzienlijke verschillen in onderwijsprofiel. Hofman heeft recentelijk berekend dat 20 procent Marokkaanse scholieren de eindstreep in het voortgezet onderwijs niet haalt (Hofman, 1993). Bij de autochtone scholieren bedraagt dit percentage 5. Dit is een zorgelijk gegeven. Etnische ongelijkheid in het onderwijs leidt tot (het continueren van) etnische ongelijkheid in de samenleving. Dat is voor een multi-culturele samenleving een bedreigend perspectief. Gelukkig begint, dank zij het onderzoek naar de determinanten van leerprestaties en van schoolloopbanen, het inzicht te groeien in de manier waarop de kansen van allochtone leerlingen in het onderwijs vergroot kunnen worden. Noodzakelijk is een meer gerichte, effectieve inzet van middelen die hiervoor in het kader van het onderwijsvoor-rangsbeleid beschikbaar gesteld worden (Commissie Allochtone Leerlingen in het Onderwijs, 1992).

Er bestaat een spanning tussen het bevorderen van de doelmatigheid van leerwegen en het streven naar vermindering van de sociale selectiviteit van het onderwijs. Het zijn vooral leerlingen uit de maatschappelijke achterhoede die zich via minder doelmatige leerroutes door het

schoolwezen bewegen. Zij blijven vaker zitten, zij vooral profiteren van herkansingen, van tweede wegvoorzieningen, van oriëntatie- en schakelprogramma's. Beperking van leerrechten betekent per saldo het beperken van hun onderwijskansen. Kansen scheppen betekent het openhouden van mogelijkheden, niet het blokkeren ervan.

Het verhogen van financiële drempels bij de toegang tot opleidingen is eveneens niet zonder risico's voor de sociale selectiviteit. De op stapel staande verlaging van de basisbeurs moge dan voor kinderen uit lagere inkomensgroepen gecompenseerd worden door een corresponderende verhoging van de aanvullende beurs, dit neemt niet weg dat de over elkaar heen tuimelende ingrepen in het stelsel van studiefinanciering (waarvan het einde nog niet in zicht lijkt) geen vertrouwenwekkende beeldvorming over de betaalbaarheid en de toegankelijkheid van het hoger onderwijs hebben opgeroepen. Als de opvatting gaat postvatten dat studeren te duur wordt dan zal een dergelijke perceptie via het mechanisme van de selffulfilling prophecy de toegankelijkheid van het hoger onderwijs negatief beïnvloeden, uitgerekend op een moment dat meer arbeiderskinderen dan vroeger voor toelating tot dit onderwijs in aanmerking komen.

Bedreigend voor vermindering van de sociale selectiviteit zou ook zijn een bekostiging van scholen in het primair en voortgezet onderwijs op grond van hun prestaties, de zogeheten rendementsbekostiging. Prestaties van scholen zijn in hoge mate afhankelijk van leerlingkenmerken, en die worden voor een belangrijk deel bepaald door het milieu waarin kinderen opgroeien. De 'input' van een school is in hoge mate bepalend voor haar 'output'. Indien bij de vaststelling van de prestaties van een school geen rekening gehouden wordt met de 'input' dan worden scholen met veel leerlingen uit de maatschappelijke achterhoede al snel negatief gediscrimineerd, indien zij op gebleken resultaten worden 'afgerekend'. Scholen in Wasse-naar zullen dan meer middelen krijgen dan scholen in het Rotterdamse Oude Noorden. Vooralsnog is van rendementsbekostiging in het funderend onderwijs geen sprake. Maar, het is een publiek geheim dat zo'n financieringswijze regelmatig serieus wordt overwogen. Onderwijs is een cultuurgoed dat voor de

gehele bevolking, ongeacht milieu, sekse en etniciteit toegankelijk moet zijn, al zal het profijt altijd en onvermijdelijk afhankelijk zijn van verschillen in begaafdheid. Op weg naar het jaar 2000 dient een maatschappelijk aanvaardbare balans te worden gevonden tussen kwaliteitsverhoging én toegankelijkheid, tussen het meritocratische én het democratische ideaal.

Noot

- 1 Deze kanttekeningen hebben betrekking op het beleid zoals dat in 1993, ten tijde van het kabinet Lubbers-Kok, is gevoerd. Bij het afsluiten van de tekst van deze discussie-bijdrage was nog niets bekend over het onderwijsbeleid van het kabinet dat een uitvloeisel is van de verkiezingen voor de Tweede Kamer op 3 mei 1994.

Literatuur

- Adviesraad voor het voortgezet onderwijs (1991). *Tot Nut van 't Algemeen; beschouwingen over inhoud en functie van algemene vorming in de tweede fase van het voortgezet onderwijs*. Zeist: ARVO.
- Becker, J. W., & Vink, R. (1994). *Secularisatie in Nederland 1966-1991*. Den Haag: VUGA.
- Beek, W. J., Rademaker, P., Ridder, W. J. de, & Roschar F. M. (red.) (1993). *Kijken over de eeuwgrens; 25 fascinerende trends, 's-Gravenhage*: Stichting Maatschappij en Onderneming.
- Boekaerts, M., & Simons, P. R. J. (1993). *Leren en instructie; psychologie van de leerling en het leerproces*. Assen: Dekker & Van de Vegt.
- Commissie Allochtone Leerlingen in het Onderwijs (1992). *Ceders in de tuin; naar een nieuwe opzet van het onderwijsbeleid voor allochtone leerlingen*. Den Haag: SDU.
- Commissie Evaluatie Basisonderwijs (1994). *Zicht op Kwaliteit; evaluatie van het basisonderwijs, eindrapport*. Den Haag: SDU.
- Commissie Toekomst Leraarschap (1993). *Een beroep met perspectief; de toekomst van het leraarschap*. Leiden: Distributiecentrum DOP.
- Driessen, G., & Jungbluth, P. (red.) (1994). *Educational opportunities. Tackling ethnic, class and gender inequality through research*. Münster/New York: Waxmann.
- Duijker, H. C. J. (1976). De ideologie der zelfontplooiing. *Pedagogische Studiën*, 53, 358-373.
- Goffman, E. (1975). *Totale instituties*. Rotterdam: Universitaire Pers Rotterdam.
- Hofman, W. H. A. (1993). *Effectief onderwijs aan allochtone leerlingen*. Delft: Eburon.
- Hoof, J. J., & Dronkers, J. (1980). *Onderwijs en arbeidsmarkt*. Deventer: Van Loghum Slaterus.
- Laeijendecker, L. (1988). Waardenverandering: de cultuur als probleem. In L. Halman & F. Heunks (red.), *De toekomst van de traditie*. Tilburg: Tilburg University Press.
- Leune, J. M. G. (1994a). Verleden en toekomst van 75 jaar onderwijs(beleid). In Onderwijsraad, *Ontwikkelingen in het onderwijsbeleid 1919-1994*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Leune, J. M. G. (1994b). Onderwijskwaliteit en de autonomie van scholen. In B. P. M. Creemers (red.), *Deregulering en de kwaliteit van het onderwijs*. Groningen: RION (Monografieën Onderwijsonderzoek nr. 17).
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen (1975). *Discussienota Contouren van een toekomstig onderwijsbestel*. Den Haag: Staatsuitgeverij (Tweede Kamer, zitting 1974-1975, 13459, nrs. 1 en 2).
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen (1993a). *Discussienota Blijven Leren*. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen (1993b). *Beleidsnotitie Vitaal Leraarschap*. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen (1994). *Hoger Onderwijs en Onderzoek Plan (HOOP) 1994*. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen.
- Moelker, R. (1992). *Zou hij onze nieuwe werknemer kunnen zijn? Veranderingen in gevraagde kwalificaties als weerspiegeling van veranderingen in de betekenis van prestatie*. De Lier: Academisch Boeken Centrum.
- Nationale UNESCO Commissie (1991). *Werelddecennium voor Culturele Ontwikkeling 1988-1997; Nederlands scenario*. Den Haag: Nationale UNESCO Commissie.
- Nederlands Christelijk Werkgeversverbond (N.C.W.) (1992). *Naar een zelfstandige, ondernemende school*. Den Haag: N.C.W.

- Nijhof, W. J., & Remmers, J. L. M. (1989). *Basisvaardigheden nader bekeken*. Enschede: Vakgroep Curriculumtechnologie en Onderwijsorganisatie van de Universiteit Twente.
- Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (OESO) (1992). *Education at a Glance; OECD Indicators*. Parijs: Centre for Educational Research and Innovation.
- Ritzen, J. M. M. (1992). *De pedagogische opdracht van het onderwijs; een uitnodiging tot gezamenlijke actie*. Zoetermeer, Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen.
- Simons, P. R. J. (1990). *Transfervermogen*. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Verbond van Nederlandse Ondernemingen (V.N.O.) (1993). *Overheid en Onderwijs; kennis een maakbare produktiefactor*. Den Haag: V.N.O.
- Veugelers, W. (1993). *Pedagogische opdracht en arbeid; doelstellingen van docenten in het algemeen voortgezet onderwijs en het beroeps-onderwijs*. Amsterdam: Thesis Publishers.
- Weber, M. (1976; oorspr. 1904). *The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism*. London: Allen & Unwin.
- Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (1986). *Basisvorming in het onderwijs*. Den Haag: Staatsuitgeverij.
- Zijderveld, A. C. (1979). Het ethos van de verzorgingsstaat. *Sociale Wetenschappen*, 22, 179-203.

Manuscript aanvaard 30-5-1994

Auteur

J. M. G. Leune (1945) is verbonden aan de Erasmus Universiteit als hoogleraar sociologie en sociaal beleid, in het bijzonder op het terrein van educatie en cultuur. Hij is gespecialiseerd in de sociologie van het onderwijsbeleid. Sinds 1 juli 1992 is hij (naast zijn werk als hoogleraar) voorzitter van de Onderwijsraad.

Adres: Erasmus Universiteit, Postbus 1738, 3000 DR Rotterdam.

Abstract

Education between economy and culture

J. M. G. Leune, *Pedagogische Studiën*, 1994, 71, 366-374.

Education has a major importance for both economic and cultural reasons. Despite the fact that socio-cultural functions of education may be legitimized in economic terms, the cultural domain has a meaning in itself. Many social developments ask for further reflection on both nature and contents of cultural functions in education. Among other factors, one may distinguish technological developments, internationalisation, growing cultural diversity and individualisation. For the 21st century's educational policy agenda the following major tasks lie ahead: increasing the quality of education, more emphasis on the development of cognitive and meta-cognitive skills, development of fundamental cultural values, more opportunities for 'education permanente', and stronger efforts for reducing class-based reproduction in education. Taken these desiderata into account, one may question current national educational policies in the Netherlands.

Annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, April 4-8, 1994

Inleiding

(L. Verschaffel, Katholieke Universiteit Leuven)

Van 4 tot 8 april 1994 vond in New Orleans het jaarlijks congres van de American Educational Research Association (AERA) plaats. Dit congres, dat al jarenlang algemeen beschouwd wordt als één van de grootste en belangrijkste ontmoetingsplaatsen van de internationale onderzoeksgemeenschap op het domein van leren en instructie, werd bijgewoond door zowat 8000 deelnemers. Het merendeel daarvan was afkomstig uit de Verenigde Staten, doch naar jaarlijkse gewoonte waren ook de niet-Amerikanen ruimschoots vertegenwoordigd.

Voor het eerst werd er door het programma-comité een poging ondernomen om in de meer dan 3500 papers een aantal belangrijke en terugkerende thema's te identificeren. Deze thema's waren: 'Learning across contexts', 'Multiple paths to the transformation of schools', 'Access and equity in education', 'Standards and assessment', 'Holistic and systematic approaches to improving schooling', 'The craft of educational research', 'Professional and personal development', 'Understanding and enhancing cognition and instruction', 'The role of scholarly criticism', en 'Advancing methodological capacity'. Door in het programmaboek naar deze thema's te verwijzen, werd getracht de raakvlakken tussen de diverse divisies te beklemtonen en de relatieve autonomie van deze divisies te doorbreken.

Vanuit voormelijk oogpunt werd de tendens om gebruik te maken van een zeer uitgebreid gamma van presentatiewijzen, verdergezet. De belangrijkste ingrediënten waren echter nog steeds de 'invited addresses', de symposia, de thematische papersessies, en de (al dan niet gestructureerde) postersessies. Maar daarnaast waren er nog wel een dozijn andere, meer expe-

rimentele 'session formats' die vooral een meer intensieve interactie tussen sprekers onderling en/of een grotere inbreng van de 'toehoorders' op het oog hadden, zoals 'roundtables', demonstraties, workshops, interviews, 'book sessions', 'consultation sessions' en zelfs 'performances'.

Zoals gebruikelijk in de jaarlijkse AERA-kroniek van *Pedagogische Studiën*, werd aan een aantal congresdeelnemers gevraagd om verslag uit te brengen van en commentaar te leveren op de belangrijkste trends en de meest opvallende bijdragen voor het onderzoeksgebied waarop zij zelf het meest actief zijn en/of waarin zij het meest geïnteresseerd zijn. Doch in tegenstelling tot wat de voorbije jaren enkele keren gebeurd is, is deze keer niet geopteerd voor een divisie-gewijze aanpak. Een taakverdeling gebaseerd op de tien bovenvermelde kernthema's van het congres, bleek evenmin haalbaar. De meeste aangezochte medewerkers verkozen immers om een meer specifiek onderwerp te behandelen, dat in de meeste gevallen als sterk divisie-overschrijdend te bestempelen is. De meesten zijn ook uitdrukkelijk ingegaan op de vraag naar een persoonlijk gekleurde commentaar, eerder dan een soort van opsomming of samenvatting van relevante bijdragen. (Laatstgenoemde informatie is trouwens gemakkelijk terug te vinden in het meer dan 300 A4-pagina's tellende programmaboek.)

Wat mij in deze schriftelijke commentaren - maar ook in de gesprekken die ik op het AERA-congres met andere Nederlandse en Vlaamse deelnemers heb gevoerd - het meest is bijgebleven, is de algemene indruk dat de (wetenschappelijke) kwaliteit van de duizenden bijdragen die er op dit congres te beluisteren waren, globaal genomen eerder aan de lage kant was.

Leren en instructie in en buiten de school

(P.R.J. Simons, Katholieke Universiteit Nijmegen)

Na een afwezigheid van enkele jaren besloot ik dit jaar toch maar weer eens de AERA conferentie te bezoeken. Met name wilde ik aandacht besteden aan bedrijfsopleidingen. Echt hoog gespannen waren mijn verwachtingen op grond van ervaringen op eerdere AERA confe-

renties echter niet. En het is er zeker niet beter op geworden. Vrijwel alle Europeanen die ik erover heb gesproken, waren het met me eens: het was gewoonweg een slechte conferentie. Naast de jaarlijks terugkerende problemen van de conferentie, zoals het veel te grote parallelle aanbod van papers, de onmogelijkheid om op basis van beschikbare informatie goed te kiezen tussen de vele aangeboden sessies, en de veel te korte tijd voor paperpresentaties, waren er deze keer nieuwe organisatorische en inhoudelijke problemen. De organisatie had echt zijn best gedaan om de eenzijdigheid in de communicatie aan te pakken door experimentele presentatieformats te introduceren. Meer tijd voor discussie organiseren is natuurlijk een prima streven. Op de AERA conferentie onttaarde dit echter – in de sessies die ik bijwoonde tenminste – tot vaag en oppervlakkig geklets zonder inhoud.

De gang van zaken is het best te illustreren aan een symposium over zelf-regulatie en motivatie, dat werd georganiseerd door Pressley. Om voldoende tijd te hebben voor discussie, kregen de vier paper-lezers ieder slechts 10 minuten. De meesten hadden daar blijkbaar niet op gerekend en losten het probleem op door de geplande inhoud toch te vertellen, maar nu in dubbel tempo. De resterende tijd werd dan besteed aan vragen uit de zaal, maar omdat de papers niet (best) te volgen waren, sloegen deze vragen nauwelijks op de gepresenteerde papers. Heel algemene vragen over allerlei nauwelijks verwante onderwerpen werden gedurende anderhalf uur beantwoord door het panel. Het grote voordeel van dit symposium (in vergelijking met enkele andere) was echter dat het hier tenminste ging om bijdragen waaraan enig empirisch onderzoek ten grondslag lag.

In veel andere symposia was de empirie echter ver te zoeken. Het waren vaak meer geloofsbelijdenissen dan onderzoeksrapporten. Het ergst maakte een zekere Tworney het die als discussante verklaarde dat ze wel enige waardering had voor het paper van Boyle, die een methodologie had voorgesteld voor constructivistisch onderzoek. Ze vertelde dat ze na jaren lang empirisch kwantitatief onderzoek te hebben verricht, overgestapt was op een kwalitatieve aanpak. Recent had ze echter ontdekt dat ook de weg van het kwalitatief onderzoek een verkeerde was in het licht van het construc-

tivisme. Ook dan legt de onderzoeker z'n interpretatiekaders op aan de werkelijkheid, zo argumenteerde zij. Omdat alles toch subjectief geconstrueerd wordt, is de enige weg volgens haar de weg van het beschrijvend holistisch onderzoek. "Loop veel rond in scholen en schrijf vervolgens boeken over je (subjectieve) interpretaties en constructies in de hoop dat mensen die je boeken lezen op grond daarvan hun eigen constructies kunnen maken", luidde haar advies.

Een ander kenmerk van symposia – als gevolg van de nieuwe ruimte voor discussie – betrof het fenomeen van de multiple discussanten. In één symposium gaven maar liefst drie discussanten kritiek op vier presentaties. Deze presentaties werden overigens verzorgd door jonge onderzoekers. De discussanten waren gevestigde namen. De kritiek loog er vaak niet om. Regelmatig zat ik me plaatsvervangend te schamen voor de wijze waarop mensen tot de grond toe werden afgebroken. Een nieuwe heilige koe bleek daarbij te zijn dat een presentatie 'grounded' moet zijn. Hiermee wordt bedoeld dat de context, de persoonlijke betrokkenheid, de cultuur en de historie van waaruit een onderzoeksverslag afkomstig is, in de presentatie duidelijk moet worden gemaakt. Wee de presentator die dit niet 'grounded' doet. Ook is het als paperpresentator, als discussant of als vraagsteller belangrijk om duidelijk te maken dat men het geloof van het constructivisme is toegedaan. Alle kennis wordt geconstrueerd en is derhalve tenminste voor een deel subjectief. Misconcepties bestaan niet, want dit zijn subjectief geconstrueerde beelden van de werkelijkheid die even goed zijn als alle andere. Op het irritante af, brachten mensen in discussies voortdurend hun constructivistische geloof in de discussie.

AERA-president Ann Brown had in ieder geval een 'grounded' 'invited address'. Zij ging uitgebreid in op haar persoonlijke ontwikkeling (van behaviorisme naar constructivisme). Zij ging psychologie studeren omdat ze wilde leren hoe dieren leren. In plaats van te leren hoe dieren in hun eigen context leren en adapteren, leerde ze echter hoe dieren dingen aangeleerd kan worden waarvoor ze nooit 'gemaakt' waren. In haar latere werk ging ze over op het bestuderen van het leren van mensen en wilde ook daarbij de persoonlijke adaptatie aan

de context centraal stellen. Haar recente werk gaat dan ook over de vraag hoe het leren van mensen context-gebonden kan worden gemaakt. Dit tracht ze te bereiken door het schoolleren te laten plaatsvinden in een 'community of learners'. Leerlingen werken daarin samen als onderzoekers en als onderwijzers (voor elkaar). Twee werkvormen staan centraal: 'reciprocal teaching' en 'jigsaw seminars'. Bij 'reciprocal teaching' functioneren leerlingen om de beurt als onderwijzer. Omdat dit alleen goed gaat in kleine groepen, zijn ouders en oudere leerlingen hierbij behulpzaam. Bij 'jigsaw seminars' werken leerlingen in subgroepen aan authentieke problemen, die zij samen proberen op te lossen door middel van onderzoek. De resultaten hiervan dienen zij over te dragen aan de andere subgroepen. De stukjes van de puzzel moeten in elkaar passen om zo een geheel te krijgen dat meer is dan de som der delen. Bij dit alles speelt e-mail een belangrijke ondersteunende rol. Door ook regelmatig de contacten met de buurt te zoeken kan de 'community of learners' een 'community of practice' worden. De huidige schoolpraktijk, zo besloot Brown haar lezing, is gebaseerd op een verouderde ontwikkelingstheorie. Hoewel er betere ontwikkelingstheorieën voorhanden zijn, gaat de vertaling hiervan naar de praktijk tergend langzaam.

De meest interessante lezing die ik bijwoonde was er één waar ik per ongeluk verzeild ben geraakt, slechts afgaand op de titel ('Learning for everything everyday'). McLaughlin leidde een grootschalig onderzoek naar kenmerken van succesvolle jeugdorganisaties voor jongeren uit de binnensteden van grote steden. Wat zijn de kenmerken van organisaties die op de lange duur overleven? Wat kunnen we hiervan leren voor scholen? De overlevende jeugdorganisaties bleken een opmerkelijk vergelijkbare pedagogiek te hebben. (1) Ze hadden alle een 'theory of action' als uitgangspunt. Dat wil zeggen ze waren alle gericht op bepaalde actiedoelen: een krant maken, ballet- of theatergroepen, 'girl-scout'-groepen, sportgroepen. (2) Kenmerkend was ook een 'look at street and society'. Dat wil zeggen een gerichtheid op de buitenwereld, die onder meer tot uiting komt in reizen en bezoeken afleggen, beroepen leren kennen en over grenzen heen kijken. Typerend was ook de vei-

ligheid die werd geboden. Bepaalde bedreigende typen komen niet binnen. Na een bepaalde tijd gaat de deur op slot. (3) Het gaat steeds niet alleen om 'leuke dingen doen'. Steeds is er een toekomstoriëntatie waar jongeren wat aan denken te hebben. Ze leren dan ook allerlei concrete vaardigheden van sociale, affectieve en cognitieve vaardigheden tot managementvaardigheden. (4) De organisaties hebben ook kenmerkend een gezinsvervangende functie. Ze bieden 'full service', die loopt van hulp bij huiswerk tot ondersteuning bij liefdesproblemen en van bankieren tot babysitten. (5) Er zijn weinig regels. Die regels die er zijn worden echter zeer strikt toegepast. Ze hebben vooral te maken met veiligheid, geweld en criminaliteit. (6) De organisaties zijn 'tangible local'. Dat wil zeggen dat ze sterk in de buurt zijn verankerd. Dit gebeurt meestal via een zogenaamde 'wizzard': een leider uit de eigen buurt en cultuur die consistent en persistent is.

In de context van deze organisaties wordt heel veel geleerd, maar steeds in de context van de concrete projecten of de toekomstoriëntatie. Wanneer jongeren iets nodig hebben weten ze wegen te vinden om de benodigde kennis en vaardigheden op te doen. Docenten die de organisaties bezochten konden hun ogen en oren niet geloven toen ze zagen en hoorden wat en hoe gemotiveerd 'school-dropouts' leerden in die andere omgeving. Het beeld dat de bezoekers van de jeugdorganisaties van scholen hadden, was dat van een vijandig, straffend instituut zonder respect voor de jongeren zelf; van een instituut dat in hun ogen volstrekt irrelevante kennis en vaardigheden tracht te slijten zonder enige kennis van hun achtergronden en problemen; van een instituut dat de problemen steeds lokaliseert bij de leerling en niet bij het systeem; van een instituut dat arrogant afstand neemt van jeugdorganisaties en zich niet bemoeit met het buitenschoolse leren.

Wat scholen zouden kunnen leren van dergelijke jeugdorganisaties, is volgens McLaughlin dat ze (1) meer ruimte moeten bieden voor het leren dat buiten de school plaats vindt en hiervoor een 'clearing house'-functie vervullen, (2) effectiever gebruik moeten maken van niet-leerkrachten als buurtwerkers, ouders en anderen om leerlingen te motiveren en het aantal rolmodellen uit te breiden, en (3) andere inhouden en methoden moeten bieden

naast de bestaande. Bij dit laatste denkt ze met name aan 'communities of practice' in de vorm van langlopende projecten waarin ook ruimte is voor sociaal-cognitieve en 'citizenship' vaardigheden.

Natuurlijk waren er hier en daar nog wel enkele andere interessante papers waarin zelfs af en toe ook nog wel eens onderzoek werd gepresenteerd. Interessant vond ik bijvoorbeeld ook een onderzoek van Shapiro naar hypermedia. Heeft de meer flexibele structuur waarin de informatie bij hypermedia gepresenteerd is consequenties voor de geheugenrepresentaties die ontstaan? Uit het onderzoek bleek dat er inderdaad verschillen waren tussen een hypermedia-groep en een boek-(controle)groep in het aantal associaties dat men kon geven. Ook waren de 'learner-centered psychological principles' van de American Psychological Association (APA), die door P. Anderson werden gepresenteerd en op grote schaal democratisch zijn vastgesteld, interessant.

Rest mij te vermelden dat het symposium dat de Vereniging voor OnderwijsResearch dit jaar op de AERA conferentie mocht organiseren en dat over het activeren van mentale processen ging, dit jaar maar liefst zes bezoekers heeft getrokken. Men had op het laatste moment de lezing van Bruner parallel geschakeld met dit symposium, dat ondergetekende organiseerde en waaraan ook Pieters en Boekaerts deelnamen. Onder leiding van Pellegrino ontstond er wel een zeer interessante discussie met het publiek over onze papers.

Over bedrijfsopleidingen valt helaas weinig te melden. Er waren slechts twee symposia over opleidingen, waarvan ik er slechts één kon volgen (het andere was ook parallel geschakeld met ons eigen symposium). Op het symposium dat ik wel kon volgen, waren er interessante bijdragen van Pieters over leren in organisaties (relaties tussen 'explicit' en 'tacit knowledge'), van Lowyck over de onderzoek naar bedrijfsopleidingen in Europa, en van Cavrini over de kloof tussen formeel en informeel leren.

Cultuur, leeromgeving en klasseklimaat (Th. Wubbels, Universiteit Utrecht)

Onderzoek waarin het sociaal klimaat in de klas centraal staat, lijkt al twee jaar een 'revival' op de AERA door te maken. Er werden ook

dit jaar verschillende nieuwe of verbeterde instrumenten gepresenteerd, bijvoorbeeld voor het in kaart brengen van leerlingenpercepties van een constructivistische leeromgeving. In het verlengde van het onderzoek naar klasseklimaat, wordt ook steeds meer onderzoek met vergelijkbare vragenlijsten uitgevoerd naar de percepties van leraren van het schoolklimaat. Opvallend in de Amerikaanse presentaties is de grote aandacht voor leerlingen uit achterstandssituaties en uit diverse etnische groepen. In verscheidene papers werd vergeleken hoe leerlingen van verschillende etnische achtergronden het klasseklimaat én zichzelf percipieerden. Het meest opvallend resultaat was voor mij dat wanneer er al verschillen werden gevonden, deze over het algemeen klein waren. Speece en Molley presenteerden een interessante metastudie over de leeromgevingen die voor probleemleerlingen het meest effectief zijn. Schuchter wordt hier en daar gepoogd om na te gaan in hoeverre culturele invloeden van bijvoorbeeld de thuissituatie tot verschillende percepties van de leeromgeving leiden en hoe bijvoorbeeld de betere prestaties van Aziatische leerlingen verklaard kunnen worden.

Uit het diverse aanbod op het gebied van cultuur, leeromgeving en klasseklimaat, licht ik drie onderwerpen om wat dieper te bespreken: (1) de sociaal-constructivistische benadering van het klasseklimaat, (2) het debat tussen een constructivistische en sociaal-culturele benadering van leeromgevingen, en (3) de nog beperkte maar toenemende bijdrage van internationaal vergelijkend onderzoek aan de beschrijving van culturele verschillen.

Naast het - methodologisch - traditionele vragenlijstonderzoek werd vanuit een sociaal-constructivistische benadering van het onderwijsonderzoek een ander geluid ingebracht. Deze stroming stelt de situatiedefinitie en de beleving van leerlingen en leraren van gebeurtenissen in de klas centraal. Met erkenning van het individuele karakter van iemands perceptie, wordt gesteld dat deze percepties worden gemedieerd door het handelen van anderen in een sociale omgeving én door allerlei sociale, culturele en fysieke karakteristieken van die omgeving. Handelingen en interacties in de onderwijsomgeving bepalen hoe individuën de perceptie van de leeromgeving construeren. Deze constructies worden historisch ingeperkt:

onder meer voorafgaande gebeurtenissen en gewoonten vormen verwachtingen van participanten ten aanzien van wat er kan en zal gebeuren. Vanuit deze opvatting zijn een aantal studies (bijvoorbeeld van Tobin en McRobbie) uitgevoerd waarbij vanuit het perspectief van de onderzoeker, de leraar en de leerlingen leeromgevingen en met name de sociale kenmerken ervan worden beschreven. Nadruk ligt veelal op het perspectief van de leraar en de onderzoeker. Helaas moet ik opmerken dat, net zoals bij het interpretatieve onderzoek naar kennis van leraren, ook hier vaak een gigantisch hoeveelheid beschrijvende informatie wordt gepresenteerd zonder enige theoretische inkadering. Aan het einde van dergelijke papers heb ik het idee ongeveer te weten wat er in de betreffende klas gebeurt (veelal gaat het om gevalbeschrijvingen van een lessenserie in één klas van één leraar), maar een bijdrage aan vermeerdering van wetenschappelijke kennis wordt niet geleverd.

De kritiek vanuit deze hoek dat via de vragenlijsten geen recht gedaan wordt aan de percepties van individuele leerlingen, is maar gedeeltelijk terecht. Sinds we de beschikking hebben over multiniveau-analysmethoden is het heel goed mogelijk om ook op het niveau van subgroepen van leerlingen analyses uit te voeren.

De sessies over leeromgevingsonderzoek met steeds meer observatiegegevens geven aanleiding tot het signaleren van een interessante, inconsistente historische ontwikkeling. De onderzoeksstroming waarin leerlingenpercepties van de leeromgeving centraal stonden, ontstond omstreeks het einde van de zestiger en begin zeventiger jaren. Zij was een reactie op onderzoek met behulp van observatoren die veelal op basis van het gedetailleerd scoren van (minuscule) aspecten van het leraarsgedrag effectieve onderwijsstrategieën trachtten op te sporen. De onderzoekers die leerlingenpercepties wilden gebruiken in hun onderzoek meenden dat veel van de elementen in de leeromgeving die verantwoordelijk zouden kunnen zijn voor leerlingenprestaties niet goed gemeten konden worden via observaties. Het ging volgens hen om aspecten van het sociale klimaat die veel beter via de beleving van leerlingen in kaart gebracht zouden kunnen worden. Evenzo wilden curriculumevaluatoren via de perceptie

van leerlingen nagaan of introductie van een nieuw curriculum tot veranderingen in de leeromgeving leidde. Leerlingenvragenlijsten werden daartoe ontwikkeld en inderdaad bleken scores op sommige schalen sterke relaties met leerresultaten te vertonen. Ook bleken ze gevoelig voor ingrepen in het curriculum. Leerlingenpercepties van het klasseklimaat bleken een betere maat voor de te behalen leerresultaten dan observatiegegevens. Theoretisch is dit aannemelijk omdat de effecten van de omgeving op het leren door leerlingen gemedieerd worden door cognitieve representaties van de leerling van de omgeving. De laatste jaren slaat nu ook in dit onderzoeksgebied de roep om kwalitatief en interpretatief onderzoek via observaties en interviews (voornamelijk met leraren) toe. Via de leerlingenvragenlijsten ontstaat immers slechts een beperkt beeld van wat er in de klas aan de hand is. Verwonderlijk is daarbij dat als reactie op de uitgevoerde kwantitatieve onderzoeken een hele reeks onderzoeken worden uitgevoerd en op deze AERA werden gerapporteerd waarin opnieuw observatoren proberen het klasseklimaat in kaart te brengen. Gezien de historie van dit onderzoek zou verwacht kunnen worden dat juist via meer open bevraging van leerlingen gepoogd zou worden meer aspecten van die leerlingenpercepties in kaart te brengen. Door slechts te observeren zonder verbinding met de leerlingenpercepties te leggen wordt teruggekeerd naar een traditie waarin weinig resultaat werd verkregen.

Een interessant debat vond plaats tussen Stoddart en Foster over een constructivistisch tegenover een sociaal-cultureel perspectief op het onderwijs. Het op Piagetiaans werk gebaseerde constructivisme werd ervan beschuldigd een Westeuropees perspectief van intelligentie en ontwikkeling aan te hangen (het perspectief van de dominante cultuur) met verontachtzaming van andere culturen. Het analyseren en vooral ook het opleiden van leraren vanuit dat perspectief zou leerlingen uit andere dan de hogere milieus achterstellen in hun onderwijskansen. Volgens Foster wordt in de constructivistische benadering onvoldoende meegenomen dat iemands taal voor een belangrijk deel de categorieën die voor het beschrijven van ervaringen gebruikt kunnen worden, bepaalt. Ook worden door de beschikbare taal

deze ervaringen beperkt. De categorieën waarover leerlingen beschikken variëren met hun culturele achtergronden en daarmee variëren hun 'natuurlijke' ontwikkelingslijnen. Leerlingen uit andere dan de dominante blanke cultuur volgen andere, en zeker niet noodzakelijk deficiënte, ontwikkelingslijnen dan die welke in Piagets constructivistische opvatting zijn geschetst. Gezien de invloed van cultuur - met name via de taal - kan volgens de sociaal-culturele stroming niet gesteld worden dat wat iemand weet intern geconstrueerd is; die kennis en ervaringen worden gemedieerd door de omgeving. Een andere omgeving zal tot een andere ontwikkeling leiden. Door in de lerarenopleiding het constructivisme te prediken zouden aanstaande leraren gevoelig gemaakt worden voor het bevorderen van ontwikkeling van individuele leerlingen vanuit een deficiëntie-optiek: leerlingen die zich niet ontwikkelen volgens de Piagetiaanse lijnen, moeten worden bijgespijkerd. De consequentie van het denken langs sociaal-culturele lijnen zou volgens Foster moeten zijn dat er in de lerarenopleiding veel meer aandacht besteed moet worden aan kennis van de cultuur van leerlingen in achterstandssituaties. Evenzo zouden leraren meer moeten weten van karakteristieke verschillen tussen ervaringen en leefwereld van jongens en meisjes om daarop in te kunnen gaan. Dit als alternatief voor de sterke nadruk op het idiosyncratisch karakter van de leerlingenkennis en -ervaringen die gestimuleerd wordt door het constructivisme. In die benadering wordt centraal gesteld dat leerlingen hun eigen kennis construeren op hun eigen unieke wijze.

Het aantal internationale sessies op de AERA lijkt toe te nemen en een stijgend aantal daarvan presenteert onderzoek in verschillende landen naar hetzelfde fenomeen. Daarmee komt een vergelijking van culturele invloeden op het onderwijs en met name op de leraarsrol binnen handbereik. Ik bezocht zo'n sessie alsmede één waarin ervaringen van studenten in de lerarenopleiding in verschillende landen werden vergeleken. Twee dingen werden me daar duidelijk. In de eerste plaats dat er grote verschillen tussen ervaringen van leraren uit verschillende landen bestaan, bijvoorbeeld onder invloed van de mate van centralisatie van het curriculum (China versus de Verenigde

Staten) of van de maatschappelijke ontwikkeling van de samenleving (Israël versus Groot-Brittannië). In de tweede plaats, dat er nog geen enkele theorievorming plaats vond over de oorzaken van die verschillen of over de culturele invloeden op de ervaringsprocessen. De genoemde oorzaken voor verschillen in ervaringen van leraren in verschillende landen zijn dus niet meer dan voorlopige hypothesen. Het is te hopen dat in de toekomst bij onderzoeken in dergelijke sessies veel meer uitgegaan wordt van een gezamenlijk theoretisch kader opdat de verzameling en analyse van gegevens vergelijkbaar gemaakt kan worden.

Gemotiveerd leren

(W. Lens, Katholieke Universiteit Leuven)

Wat is fout in bovenstaande tussentitel? Als u het moeilijk heeft met deze vraag bent u meer dan waarschijnlijk nog heel ouderwets bezig in uw leerpsychologisch onderzoek en/of -praktijk en moet u zich dringend inschrijven voor de volgende Onderwijsresearchdagen, het volgende EARLI- of AERA-congres. Spreek of schrijf a.u.b. voorlopig niet meer over 'leren' maar over 'zelf-gereguleerd leren'. Bekommer er u verder echter niet om dat het onderscheid tussen deze twee vormen van leren u helemaal niet duidelijk is. Wat dat betreft bent u in goed en groot gezelschap. Meer en minder recente cognitieve gedragsmodellen van o.a. Miller, Galanter, Pribram, Carver, Scheier, Ajzen en de inderdaad tamelijk recente actiepsychologie en actie-controle-theorieën van o.a. Heckhausen, Kuhl, Rand en Gollwitzer (in plaats van gedragspsychologie of behaviorisme) liggen aan de basis van deze 'nieuwe' benadering van het leerproces. 'Zelfregulatie' verwijst in het slechtste geval - en bij heel wat sprekers in New Orleans - naar een soort 'homunculus-theorie', naar een soort van 'klein mannetje' (meestal in de hersenen van de leerling en bij écht faalangstige leerlingen gedeeltelijk ook wel in hun buik) dat het leren stuurt. Velen schijnen zich niet te realiseren dat het doen en laten van deze homunculus niets anders is dan wat steeds een belangrijk studieobject was van procesgericht leerpsychologisch onderzoek, nl. de cognitieve, motivationele en emotionele processen (en hun onderlinge interacties) die aan de basis liggen van het

leren en presteren op school. Daarenboven beperkt men zich tot het 'zelf-gereguleerd' leren op zich. Dit is o.k. voor zuiver leerpsychologisch onderzoek. Motivatiepsychologen moeten echter ook oog hebben voor hoe leerlingen hun tijd verdelen over leren en niet-leren en waarom ze dat zo doen. Dit is de *gedragssystematiek*. Men kan deze moleculair benaderen tijdens een leertaak of meer molair tijdens een lesuur, of nog ruimer over langere tijdsperiodes heen (dag, week, trimester). Het leren door leerlingen wordt echter nog steeds zeer episodisch of statisch benaderd en uit zijn gedragsmatige context (Atkinson en Birch spraken van 'de stroom van gedragingen') gelicht.

Motivatie-onderzoek in de onderwijskunde maakt steeds minder gebruik van interindividuele verschillen in relatief stabiele motivationele disposities zoals de prestatiebehoefte en de faalangst. 'Goal theory' (o.a. Ames, Dweck, Maehr, Pintrich) vormt het theoretische denkkader voor recent onderzoek in de klascontext. Vooral het onderscheid tussen taakgerichtheid of leergerichtheid en ik-gerichtheid of performantiegerichtheid komt aan bod. Groot probleem in de praktijk blijkt te zijn dat leertaken als prestatietaken worden voorgesteld door leerkrachten of als dusdanig gepercipieerd worden door leerlingen. Dat lokt vooral bij minderbegaafde leerlingen defensief vermijdingsgedrag uit tijdens het leren en presteren op school. Belangrijk onderzoek gaat over de determinanten van deze twee typen doelgerichtheid. Ze worden immers niet opgevat als veroorzaakt door persoonlijkheidstrekken maar eerder als situationeel uitgelokt. Hierbij heeft men in multi-level onderzoek vooral oog voor het belang van factoren als de (verwachtingen van de) leerkrachten, de vakinhouden, het klasgebeuren en de schoolcultuur, maar ook de ruimere sociale context van de adolescenten (b.v. Midgley). Men kan zich echter de vraag stellen of de mens niet van bij de geboorte een competitief ingesteld 'dier' is dat zich wil meten met soortgenoten, zodat performantiedoelen onvermijdelijk zijn, ook in leertaken. Andere typen van doelgerichtheid zoals coöperatie, affiliatie, gehoorzamen en conformisme (zie o.a. Johnson en Johnson; De Lemos) en die volgens leerlingen zelf heel relevant zijn in verband met hun dagelijks leren, komen weinig of niet aan bod in dit motivatie-

onderzoek.

Er wordt weer veel en degelijk onderzoek gedaan (zowel theoretisch als methodologisch) naar de invloed van de *intrinsieke interesse* van de leerlingen voor de te leren materie op de verwerking ervan (leerprocessen) en op de uitkomsten van dat leren (o.a. Hidi, Tobias en Schiefele in München). Als theoretisch georiënteerd motivatiepsycholoog met oog voor de relevantie van motivatie-onderzoek voor de praktijk - niet alleen op school (studiemotivatie) maar ook in profit en non-profit organisaties van volwassenen (werkmotivatie) -, blijft het me verbazen hoe weinig belangstelling er bij onderwijskundigen bestaat voor de rol van *extrinsieke studiemotivatie*. Zelfs Deci heeft - nu al bijna tien jaar geleden - zijn oorspronkelijk eenzijdige opvatting over de motivationele betekenis van extrinsieke beloningen bijgesteld. Daarenboven, wat is meer inherent aan schools leren dan 'worden om te zijn', zoals mijn Leuvense collegae Janssen en De Neve het verwoordden. Is 'leren op school' leren niet per definitie toekomstgericht, zoals ik het graag uitdruk?

De misschien wel meest interessante vaststelling door mij gedaan in New Orleans, betreft de bij velen (o.a. Covington, Maehr, Ur-dan, McCombs) aanwezige onderzoeksmatige belangstelling voor hoe we de variabelen en processen waarvan uit onderzoek het belang gebleken is voor het leren en presteren van jongeren (doelgerichtheid, prestatiemotivatie en faalangst, causale attributie, leerstijl, schoolcultuur) zodanig kunnen beïnvloeden dat de gunstige effecten ervan langdurig zijn.

Ontwerpkunde

(J. Elen, Katholieke Universiteit Leuven)

Het systematisch ontwerpen en ontwikkelen van instructie, zo bleek ook op de recente AERA-conferentie, is ondanks de relatief grote aandacht ervoor o.m. in Ann Brown's 'presidential address', nog steeds geen goed-afgebakend onderzoeksveld. Presentaties in symposia, 'roundtables' en poster- of papersessies over ontwerpkundige thema's worden ondersteund door verschillende schijnbaar naast elkaar opererende SIG's ('Special Interest Groups'). Enkele belangrijke organisatoren bleken de volgende SIG's: 'Instructional techno-

logy'; 'Structural learning, instructional systems, and intelligent tutors'; 'Text, technology, and learning strategies'. De onderzoeken kunnen ruwweg in drie groepen worden onderscheiden: m.n. (1) variabelen en principes bij het ontwerpen van instructie, (2) ontwikkelonderzoek en (3) onderzoeken die naar het proces van het ontwerpen en ontwikkelen verwijzen.

Inzake het *ontwerpen van instructieomgevingen* werd zowel gerapporteerd over onderzoek naar ontwerpvariabelen als naar specifieke ontwerpregels. Wat de variabelen betreft valt een verbreding op van het concept voorkennis en een sterkere beklemtoning van motivatie. Voorkennis wordt niet langer beperkt tot kennis in de strikte zin van het woord maar lijkt thans ook het geheel aan ideosyncratische ervaringen van de lerende te omvatten. Leren, zo beklemtoonde o.m. Baggett, in haar bespreking van enkele onderzoeken over het leren met teksten, dient dan ook gedefinieerd te worden als verandering in sociaal-culturele participatie eerder dan als een herstructurering van cognitieve structuren. Het besef dat kennis sterk verankerd is in de concrete situatie waarin de kennis wordt verworven, leidt tot de conclusie dat 'rekening houden met voorkennis' impliceert dat daadwerkelijk op de concrete en persoonlijke bevindingen van de lerende moet worden ingespeeld.

Deze verbreding van het begrip lijkt tot een vervaging van de grenzen te leiden tussen verschillende concepten. Dit kwam o.m. naar voren tijdens het symposium 'How does interest improve learning'. Schallert, Kaufman, Schiefele en Tobias bespraken de relaties tussen 'situational' en 'topic' interest, 'involvement', metacognitie, aandacht en persistentie. Bovendien werd nagegaan wat de implicaties zijn van de overgang van 'koude' naar 'warme' cognitie. Opvallend in dit verband is de afwezigheid van stabiliteit van constructen waardoor zowel het empirisch onderzoek, de systematische theorievorming als de praktische toepassing worden bemoeilijkt.

Systematisch onderzoek naar het effect van instructiemaatregelen lijkt thans minder aandacht te krijgen. Indien het toch nog wordt uitgevoerd dan heeft het veelal betrekking op het leren van en met teksten. Zo bestudeerde Ohtsuka de invloed van verschillende tekststructu-

ren op mentale modellen van een stadsplan. Verdi onderzocht de invloed van volledige en gesegmenteerde plannen op het herinneren van gerelateerde tekstelementen. Mayer rapporteerde over het effect van illustraties op het begrijpen van fysische fenomenen, zoals bliksem en Kardash onderzocht de mogelijkheid via tekst AIDS-gerelateerde opvattingen van lerenden te wijzigen. Dit wil niet zeggen dat de invloed van meer globale leeromgevingen op leren niet langer wordt onderzocht. Integendeel, veel van het ontwikkelonderzoek is juist hier op gericht.

Wat het eigenlijke ontwerpen van instructie betreft werd binnen het kader van de SIG 'Instructional technology' de discussie over de impact van constructivisme op het ontwerpen van instructie verder gezet. Aan de veeleer steriele discussie namen Duffy, Dick en Wilson deel. Wilsons stelling dat het constructivisme voornamelijk een filosofische opvatting is die als dusdanig geen indicaties biedt voor het al dan niet aanwenden van specifieke instructiemethoden vat nog het best de voor niemand bevredigende conclusie samen. Dat empirisch onderzoek naar de validiteit van ontwerpregels haalbaar is, werd geïllustreerd in het onderzoek van Reigeluth. Via vragenlijsten en testen werd de geldigheid van de regels uit de zgn. Elaboratietheorie op systematische wijze getoetst.

Opvallend was het grote aantal sessies waarin *concrete onderwijsprogramma's* werden beschreven. De besproken programma's zijn zeer algemeen van aard en indien specifiek, voornamelijk computergebaseerd. De onderzoekers beschrijven het programma en rapporteren algemene evaluatieresultaten (bijv. Tushnet in 'Star schools distance learning program'; Wilson in 'Electronic discussion groups: Using E-mail as an instructional strategy in a graduate seminar'), de theoretische principes waarvan bij het ontwerpen van deze programma's werd vertrokken (bijv. Jacobson in 'Hypertext learning environments and the acquisition of complex knowledge'; Kozma in 'Multimedia and mental models in chemistry', en Jaffe in 'Biomap: Hypertext in evolution and natural selection') en de invloed van deze omgevingen op het leren van verschillende soorten lerenden (bijv. Hasselbring in 'Learning to read and reading to learn: Applications of technology for high school students; Kini in

'Effects of cognitive style and verbal and visual presentation modes on concept learning in CBI). Ruwweg kan gesteld worden dat de mogelijkheden van computerondersteund onderwijs nu ten volle lijken te worden benut voor wat betreft (1) het motiveren van leerlingen en studenten op alle niveaus en in alle soorten van inhoudsdomeneinen, (2) het individualiseren en (3) het op bewuste wijze in contact brengen van de lerenden met de complexiteit van inhoudsdomeneinen en de wijze waarop in deze domeinen complexe en reële problemen kunnen worden opgelost.

Zoals reeds gesteld werd relatief veel aandacht besteed aan het *proces van het ontwerpen van instructie*. In eerste instantie werd een aantal onderzoeken gerapporteerd die het ontwikkelproces op systematische wijze trachten te beschrijven en op deze wijze de assumpties van traditionele lineaire procesbeschrijvingen in vraag stellen. Zo bestudeerden Weston en McAlpine ('Improving instruction through formative evaluation') de mate waarin en de wijze waarop ontwerpers met verschillende soorten feedback-gegevens rekening houden. Daarnaast werden vanuit twee verschillende invalshoeken hulpmiddelen besproken die het ontwikkelen van instructie kunnen ondersteunen en desgevallend ook in de opleidingen van ontwerpers en ontwikkelaars nuttig kunnen worden aangewend. De drie symposia toegekend aan de SIG 'Structural learning' werden allen besteed aan het verder bespreken van de automatisering van 'Instructional design' en de problemen die hieraan verbonden zijn. De drie symposia vormden een geheel waarbij in een eerste symposium de theoretische grondslagen werden toegelicht door o.a. Scandura, Tennyson en Spector, Schott en Seel, en Merrill, in een tweede enkele concrete voorbeelden werden aangereikt (m.n. 'PowerSim'; 'Arithmetic rule tutor', en PRODOC) en in een derde symposium een debat werd gehouden over de vragen vanuit het publiek. Deze symposia vormden een samenvatting van een NATO-Advanced Study Institute in Noorwegen vorig jaar. Gesteld werd dat het automatiseren van ontwerpkunde verschillende vormen kan aannemen (van sterk tot zwak sturend) en voornamelijk dat er een grote behoefte is aan goed onderbouwde theorieën over leren en instructie. Schott en Seel leverden wellicht de belangrijk-

ste bijdrage door te wijzen op het onderscheid tussen leertaak en representatie van die leertaak. Ze stelden dat omwille van de afwezigheid van dit onderscheid al te veel inspanningen worden geleverd om steeds weer het wiel uit te vinden. De noodzaak van een grondige taakanalyse werd door Schott en Seel sterk beklemtoond.

Vanuit een meer ontwikkelingsgericht perspectief werd ook aandacht besteed aan recente ontwikkelingen op het domein van de 'Electronic performance support systems' (o.m. Nieveen met 'Exploration of computer-assisted curriculum development'; Ring met 'Creating electronic performance systems for Australian graduate students in computer education', en Reeves met 'Electronic performance support systems as electronic texts in graduate courses'). Opvallend was dat voornamelijk veel aandacht werd besteed aan de mogelijke componenten van dergelijke systemen, het gebruik dat ervan kan worden gemaakt in instructiesituaties, en aan de moeilijkheden met het 'up-to-date' houden van de informatie in de databanken. De afwezigheid van enige verwijzing naar de ontwikkelingen reeds besproken bij 'automated instructional design' en naar onderzoek naar het functioneren van onderwijsontwerpers in reële situaties, vormden een illustratie van het gefragmenteerde karakter van de ontwerpkunde.

Algemeen kunnen twee conclusies worden getrokken. Ten eerste, de AERA-conferentie heeft voor wat de ontwerpkunde betreft geen inhoudelijke vernieuwing gebracht. Ook werd nauwelijks een bijdrage geleverd tot het creëren van zinvolle verbanden tussen deelgebieden. Ten tweede, voor wat het onderzoek betreft valt een verbreding van het onderzoeksconcept op. Traditionele, systematische en gefragmenteerde onderzoeken lijken te worden vervangen door meer omvattend, direct relevant en sterk gesitueerd maar vaak ook anekdotisch onderzoek.

Wiskundeleraars en -onderwijzen

(L. Verschaffel, Katholieke Universiteit Leuven)

Evenals de voorbije jaren, was ook op dit AERA-congres het aanbod op het gebied van het leren en onderwijzen van wiskundige begrippen, vaardigheden en houdingen zeer ruim

en gevarieerd. Zelfs wie uitsluitend geïnteresseerd was in dit vakspecifiek thema, diende meermaals te kiezen tussen twee of zelfs drie parallel geprogrammeerde sessies.

Wat mij op dit AERA-congres het meest getroffen heeft, was de verschuiving in de opzet van het (Amerikaans) wetenschappelijk onderzoek op het gebied van wiskundeleren en -onderwijzen. Onderzoekers die zich tot voor kort nog uitsluitend bezig hielden met het opstellen van fijnkorrelige (computer)modellen van de denk- en leerprocessen van leerlingen bij allerlei wiskundige taken in het kader van constaterend onderzoek, zijn thans massaal overgestapt op construerende studies gericht op het ontwikkelen, uitproberen en implementeren van nieuwe vormen van reken/wiskundeonderwijs. Deze construerende studies worden bovendien niet verricht in artificiële, laboratorium-achtige settings, maar in de reële Amerikaanse onderwijspraktijk. Concreter uitgedrukt, de meeste Amerikaanse onderzoekers zijn thans direct en intensief betrokken bij de optimalisering van het nationale reken/wiskundeonderwijs via het construeren, realiseren en evalueren van nieuwe curricula, deelleergangen, leermaterialen, interventietechnieken, evaluatie-instrumenten, opleidings- en navormingsprogramma's voor (aspirant-)leerkrachten, enz. Opmerkenwaard is verder dat in al dat ontwikkelingsonderzoek de inmiddels erg bekende *Curriculum and evaluation standards for school mathematics* (1989) van de National Council of Teachers of Mathematics expliciet als uitgangspunt en referentiekader fungeren. Ter illustratie van deze trend vermeld ik enkele projecten die op het AERA-congres uitvoerig aan bod kwamen: het 'cognitive-guided instruction'(CGI)-project van Carpenter, Fennema en Peterson (University of Wisconsin, Madison), het QUASAR-project van Silver (University of Pittsburgh), Resnick's MATH3 project (University of Pittsburgh), het onderzoeksproject rond (sociaal-)constructivistisch reken/wiskundeonderwijs van Cobb, Yackel en Wood (Purdue University/Vanderbilt University), de 'Anchored instruction'-benadering van het Vanderbilt Learning Technology Center, en - 'last but not least' - het veel-geciteerde werk van lesgeefster/onderzoekster Lampert (University of Michigan). Hoewel ik deze algemene toewending naar dergelijk meer

praktijknabij ontwikkelingsonderzoek persoonlijk sterk toejuich, maak ik me op basis van wat ik op het AERA-congres over de genoemde projecten gehoord heb, toch zorgen zowel over de wetenschappelijke opbrengst als over het onderwijspraktisch belang ervan. Eén probleem hierbij is dat al deze projecten in de praktijk erg veel onderlinge gelijkenissen vertonen (zodat men zich kan afvragen of al die verschillende grootschalige projecten wel nodig zijn). Een ander probleem is dat men als niet-Amerikaan - en zeker als onderzoeker die de discussies rond en ervaringen met realistisch reken/wiskundeonderwijs en met het (ontwikkelings)onderzoek daarrond in Nederland van nabij heeft meegemaakt - op bitter weinig theoretische of methodologische nieuwigheden stoot.

Natuurlijk waren er naast de vele sessies waarin de genoemde lopende ontwikkelingsonderzoekingen werden gepresenteerd en besproken, ook nog tal van andere bijdragen in verband met de psychologie van het reken/wiskundeonderwijs. Sterk theoretisch van inslag, waren o.m. twee symposia die (mede-)georganiseerd waren door bekende 'constructivisten' als Cobb en Von Glasersfeld. In een symposium getiteld 'Integrating the cognitive and social in the construction of mathematical and scientific knowledge', confronteerde eerstgenoemde op boeiende en heldere wijze de (radicaal-)constructivistische en de cultuurhistorische of socio-culturele visie op wiskundig (leren) denken met elkaar, waarna hij vurig pleitte voor een integratie van beide benaderingen. Veel minder openheid voor en toenaderingsgezindheid tot andere theoretische invalshoeken was er te bespeuren in het symposium 'Constructivism in mathematics education research' dat door Von Glasersfeld georganiseerd was en waaraan o.m. ook Steffe participeerde.

'Ethnomathematics' is nog steeds een erg populair onderzoeksterrein. Dit bleek o.m. uit de vele thematische paper- en poster-sessies waarin ingegaan werd op de (ruimere) socio-culturele context waarbinnen wiskundig probleemoplossen en wiskunde-leren en -onderwijzen plaatsvindt. Zo werd er onderzoek gepresenteerd naar de opbouw en ontwikkeling van het getallenstelsel en het metriek stelsel in exotische culturen, maar ook studies over de

wiskundige opvattingen en de informele rekenstrategieën van ongeschoolde kinderen en volwassenen uit niet-westerse (sub)culturen, en spoorwerk naar de wijze waarop westerlingen wiskundige problemen aanpakken die aangeboden worden in een levensechte, niet-schoolse context. Tijdens de discussies die naar aanleiding van deze paper- en postersessies werden gevoerd, betreurden toonaangevende ethnomathematici zoals Saxe, Secada en Borba dat het verrichte onderzoek tot nog toe maar weinig concrete en bruikbare aanwijzingen heeft opgeleverd voor de oplossing van het levensgrote vraagstuk van multi-cultureel (reken/wiskunde-)onderwijs.

Tot slot waren er ook verscheidene symposia en thematische sessies gewijd aan cognitief-psychologisch onderzoek rond welbepaalde onderdelen uit het reken/wiskunde curriculum. Eén van de meest populaire thema's daarbinnen bleek nog steeds het oplossen van redactie-opgaven rond de vier basisbewerkingen. Doch waar het vraagstukkenonderzoek tot voor enkele jaren zeer sterk gericht was op de zgn. semantische structuurkenmerken van deze opgaven, wordt thans veel meer nadruk gelegd op andere taakkenmerken (bijv. linguïstische en getalsmatige) evenals op de context waarbinnen deze taken aangeboden worden; bovendien zet ook hier de eerder vermelde verschuiving van constaterend naar construerend onderzoek zich door. Dit alles bleek o.m. uit een door De Corte georganiseerd symposium over 'Children's understanding of mathematical knowledge' waaraan zowel Amerikaanse als niet-Amerikaanse onderzoekers deelnamen. Kaput, die als discussant van dit symposium optrad, beklemtoonde dat het overgrote deel van het psychologisch onderzoek op het vakgebied wiskunde betrekking heeft op (zeer) elementaire leerinhouden; wiskunde-leren en -onderwijzen op gevorderd niveau, komt hierin veel minder aan bod. En inderdaad, op enkele uitzonderingen na, situeerde de overgrote meerderheid van het onderzoek rond rekenen/wiskunde dat in New Orleans gepresenteerd werd, zich op niveau van de basisschool en de onderbouw van het secundair onderwijs.

Curriculum en rechtvaardigheid: de stereotypen voorbij

(J. Terwel, Universiteit van Amsterdam)

Bijna elke keer als ik de jaarlijkse conferentie van de AERA bezoek is er wel een onderwerp of een symposium dat mij in het bijzonder raakt en aan het denken zet. Dit keer was dat het vraagstuk van 'Curriculum, assessment and equity'. In verschillende symposia werd naar voren gebracht dat verschillen in prestaties tussen groepen (bijvoorbeeld verschillen in geslacht, sociale klasse of etniciteit) eerder herleidbaar zijn tot de inhoud van het curriculum en de toets dan tot verschillen in 'aptitudes' tussen categorieën leerlingen. Ongelijkheid tussen bepaalde categorieën leerlingen lijkt dus een artefact van het curriculum en de toets! Alvorens hierop nader in te gaan, dient eerst iets gezegd te worden over het gebied 'curriculum' als onderwerp van studie.

Curriculumstudies omvatten een breed terrein van onderzoek. Het curriculumonderzoek (op de AERA-conferentie) is op vele manieren in te delen. Ik noem één indeling met twee categorieën die gebaseerd is op de definitie van het begrip 'curriculum'. Ten eerste is er onderzoek vanuit de definitie van curriculum als een schriftelijk document. In het onderzoek komt dan de nadruk te liggen op formele categorieën zoals het ontwerpen, construeren, implementeren en evalueren van het curriculum. Het zijn dan meer de formeel-strategische kanten van het maken van een curriculum waar de aandacht naar toe gaat. Wanneer men een andere definitie van curriculum hanteert, komen nog andere aspecten in beeld.

Behalve als een document, is het curriculum ook te zien als een 'situatie' waarin de school leerervaringen aanbiedt. In deze tweede definitie krijgt het curriculumonderzoek een ander karakter. Het onderzoek richt zich dan veel meer op de analyse van (1) de inhoudelijke kant van het curriculum, (2) het primaire proces in de klas en de school en (3) de leereffecten voor verschillende categorieën leerlingen. Bij een dergelijke 'situatie-definitie' van curriculum is er in onderzoek ook plaats voor vragen die betrekking hebben op rechtvaardigheid, ongelijkheid of gelijke kansen (vergelijk bijvoorbeeld het werk van M. Apple). Wiens kennis wordt overgedragen? Waarom wordt deze kennis op

deze wijze aan een bepaalde groep onderwezen? Hoe wordt rekening gehouden met verschillen tussen leerlingen (prestatie, etniciteit, gender etc.)? Hoe percipiëren verschillende categorieën leerlingen hun curriculum (onderwijsleersituatie) en wat zijn de differentiële effecten van curricula? Zijn de curricula en de toetsen wel 'fair' gelet op verschillende groepen leerlingen?

Op het AERA-congres heb ik enkele interessante sessies rond deze thematiek gevolgd, in het bijzonder betreffende differentiële effecten in relatie tot geslacht. Bovendien heb ik, mede namens Brekelmans, Van den Eeden en Wubbels een paper gepresenteerd over 'Gender differences in perceptions of the learning environment in physics and mathematics education'. Mede door onze Utrechtse en Amsterdamse 'gender'-studies werd mijn aandacht op de conferentie naar dit vraagstuk getrokken. Wij vinden in verschillende Nederlandse projecten significant lagere scores voor meisjes zowel op de prestaties als op de percepties van de leeromgeving bij wiskunde en natuurkunde. Bovendien blijkt het percentage meisjes in de klas een negatief effect te hebben op de percepties van de leerlingen. In internationale vergelijkende studies (IAE) blijkt ook dat in Nederland relatief sterke 'gender'-effecten bij wiskunde en natuurkunde worden gevonden en dat de leraren overwegend mannen zijn. Zijn deze Nederlandse onderzoeksresultaten 'echt' of 'kunstmatig'? Is het Nederlandse onderwijs wel fair voor alle leerlingen?

Ter illustratie van de stelling dat bijv. 'gender'-verschillen artefacten zijn van het curriculum en de toets, zijn er enkele opvallende bevindingen uit empirisch onderzoek te noemen. Daarbij baseer ik mij onder meer op onderzoek gepresenteerd op het symposium 'Equity issues in performance assessment' over 'curriculum assessment' in het Verenigd Koninkrijk. Een symposium waarin resultaten uit empirisch onderzoek werden gepresenteerd door Murphy, Thomas, Sammons, Elwood, Gibbs en waarbij o.a. Goldstein als discussant optrad.

1 In Zuid-Australië zijn de prestaties van meisjes bij natuurkunde vooruitgegaan sinds de benoeming van een vrouw als directeur van het instituut voor de ontwikkeling van examens en toetsen. Zij introdu-

ceerde een andere visie op het vak natuurkunde, vereenvoudigde het taalgebruik in de opgaven, nam alleen contexten op wanneer deze als integraal deel van het natuurkundeprobleem konden worden opgevat en bood een breed scala van antwoordmogelijkheden aan.

- 2 Ontwerpers van tests zijn in staat tests te construeren die leiden tot hogere scores voor meisjes dan voor jongens (en omgekeerd). Op taken met een 'masculien' karakter scoren jongens hoger en bij taken over gezondheid, voeding etc. zijn meisjes in het voordeel. Bij 'multiple-choice' toetsen komen jongens tot betere prestaties dan meisjes, bij taken die een uitgebreid antwoord vereisen is het andersom. In principe is het mogelijk toetsen voor specifieke groepen te maken waarmee gelijke resultaten worden geboekt als voor groepen die verschillen op relevante variabelen als geslacht, etniciteit en sociale klasse.
- 3 Sinds de invoering van een nieuw examen in Engeland, Wales en Noord-Ierland ('General certificate of secondary education') voor leerlingen van 16 jaar, lijkt het er op dat de prestaties van alle leerlingen vooruit zijn gegaan en dat de meisjes het meest van deze vernieuwing profiteren. Een hypothese is dat meisjes met name profiteren van het grotere aandeel 'coursework' in het examen. 'Coursework' bestaat uit taken die zijn ingebed in het gewone curriculum. Deze taken worden door de eigen leraar beoordeeld. Er zijn echter ook andere verklaringsfactoren zoals veranderde verwachtingspatronen en percepties van leraren en leerlingen, veranderingen in het curriculum en veranderingen in instroom van leerlingen. Waarschijnlijk is de 'coursework'-verklaring te simpel en op zichzelf niet houdbaar.
- 4 Er blijven in Engeland bij taal aanzienlijke verschillen bestaan ten gunste van de meisjes, terwijl de verschillen bij wiskunde afnemen en bijna verdwenen zijn. Er is nu bij wiskunde nog slechts een verschil van twee procent in het voordeel van de jongens. Zelfs het laatste bastion van 'gender'-stereotypen kraakt: verschil in ruimtelijk inzicht tussen jongens en meisjes (de zgn. Sherman-hypothese) lijkt niet langer als al-

gemene verklaring te kunnen dienen voor 'gender'-verschillen bij wiskunde. Ruimtelijk inzicht is als verklaringsfactor alleen van toepassing op geselecteerde steekproeven en blijkt in het algemeen geen differentiërende factor tussen jongens en meisjes te zijn voor zover het gaat om prestaties bij wiskunde. Dat neemt niet weg dat het voor alle leerlingen belangrijk is dat zij zich ruimtelijke en non-verbale vaardigheden eigen maken (Zie de AERA-paper van Freeman getiteld 'The role of spatial skill in gender differences in mathematics: meta-analytic evidence').

- 5 Verschillen tussen categorieën leerlingen blijken minder stabiel te zijn dan wel werd aangenomen. Er zijn forse verschuivingen in de score-patronen in de tijd gezien (1970-1990). Ook tussen landen bestaan aanzienlijke verschillen in de differentiële effecten van curricula en toetsen. Deze verschillen in tijd en ruimte vormen een groot probleem voor aanhangers van biologische verklaringmodellen: als biologische factoren ten grondslag liggen aan prestatieverschillen tussen bijvoorbeeld jongens en meisjes, hoe zijn dan die verschillen in tijd en ruimte te verklaren? Cultuurverschillen en buitenschoolse activiteiten spelen wellicht een belangrijke rol.

Als verschillen in prestaties tussen groepen herleidbaar zijn tot het curriculum en de toets, is het theoretisch mogelijk deze verschillen op te heffen door maatwerk. Elke categorie leerlingen krijgt dan een eigen curriculum en een eigen toets en het ideaal van 'gelijke kansen door gelijke resultaten' is bereikt (langs verschillende wegen naar hetzelfde doel). We weten echter te weinig van 'Aptitude-treatment-interactions' om een dergelijke ontwerp te kunnen maken. Praktisch is dat ook niet te bereiken omdat er steeds fijnere uitsplitsingen van curriculumonderdelen nodig zijn. Men kan zich bovendien afvragen of het wel nodig is om te streven naar gelijke resultaten. Er kunnen relevante verschillen (in kennis, ervaring en cultuur) tussen groepen bestaan die niet met curriculaire of toetstechnische ingrepen moeten worden weggewerkt. Daarmee zou men centrale begrippen en methoden uit bepaalde domeinen of vakken geen recht doen en authentieke verschillen tussen leerlingen ca-

moufleren. Problematisch is ook het uit elkaar halen van groepen leerlingen om hen langs verschillende wegen hetzelfde doel te laten bereiken. De diversiteit in kennis, ervaringen en cultuur kan dan niet meer meer als 'resource' in het leerproces worden benut en de leerlingen in de laagste stroom komen haast onvermijdelijk in een 'arme' leeromgeving terecht. Belangrijker dan het streven naar 'gelijke kansen door gelijke resultaten', is het om alle leerlingen in staat te stellen te profiteren van de beschikbare resources ('equal access'). Alle categorieën leerlingen moeten in staat worden gesteld te participeren en niemand mag in het funderend onderwijs in een ongunstige leeromgeving terecht komen.

Het debat over het curriculum en rechtvaardigheid zou in Nederland opnieuw moeten worden gevoerd. Het sympathieke streven in de jaren zeventig en tachtig ('gelijke kansen door gelijke resultaten') lijkt niet haalbaar en is misschien zelfs niet gewenst. Gelijke resultaten zijn op het individuele niveau (tussen leerlingen) onbereikbaar gebleken. Zelfs als het gaat om gelijke resultaten van leerlingcategorieën (tussen groepen) zijn er vraagtekens te zetten bij dit streven, al blijft het van cruciaal belang bepaalde diploma's te halen en daar hoort toch een bepaalde prestatie bij. Thans lijkt het ideaal van 'gelijke resultaten' zonder discussie plaats te maken voor een ideologie van 'vrije keuze op een vrije markt' waarbij geen plaats meer is voor discussie over leerlingen in achterstandssituaties. Scholengemeenschappen gaan bij fusies en reorganisaties zonder enige discussie over tot de instelling van stromen voor zwakke en sterke leerlingen. Men geeft in curriculaire opzicht ieder het zijne. Dat is geen basisvorming. Basisvorming houdt m.i. in dat (1) alle leerlingen gelijke toegang ('equal access') hebben tot het curriculum en (2) de toetsen en examens zo 'fair' mogelijk zijn voor alle groepen leerlingen. Het probleem is gesteld. Pasklare oplossingen zijn er niet. Maar het is tijd voor een nieuw debat in Nederland over 'Curriculum en Equity'!

Onderwijs aan hoogbegaafden in de U.S.A.

(M. Lahpor en P. Span, Psychologische
Adviespraktijk Begaafden Utrecht)

Al een aantal jaren kent de AERA een SIG voor 'Research on giftedness and talent'. De symposia en ronde tafels die op de conferentie rond dit thema werden gehouden, werden dan ook georganiseerd door deze SIG. Op een van de bijeenkomsten besprak Rudnitski het in het najaar van 1993 verschenen rapport *State policies regarding education of the gifted as reflected in legislation and regulation*, geschreven door haar en Passow.

Zij stellen, dat de beste garantie voor onderwijs-op-maat voor hoogbegaafde leerlingen duidelijke regeringsvoorschriften zijn en wel met betrekking tot programma's, waarvan de financiering gekoppeld is aan strikte doelstellingen. Andere resultaten uit hun analyse zijn:

- In de meeste staten wordt hoogbegaafdheid gedefinieerd in termen van algemene intellectuele begaafdheid; daarna worden creatief denken, artistieke activiteiten en leiderschap genoemd. Opvattingen zoals Gardners 'multiple intelligences' of het triarchisch model van Sternberg worden wel op lokaal niveau gebruikt, maar zijn nog niet in overheidsbeleid terug te vinden. Een voorbeeld hiervan is 'Ricks Center for Gifted Children' van het Teachers College van de Universiteit van Denver. Door een jong kind in een gestandaardiseerde situatie te observeren wordt vastgesteld of het bijvoorbeeld al kan generaliseren, conclusies kan trekken, creatief kan denken, en hoe het reageert op nieuwe situaties. Duidelijke 'cut-off' normen bij deze 'Performance-based assessment' zijn er niet; de besten worden geselecteerd voor het beperkte aantal plaatsen op de school. Een overeenkomstige procedure wordt toegepast op de aan het Hunters College in New York gelieerde school.
- In het overheidsbeleid komt de kwaliteit van de lerarenopleiding nauwelijks aan de orde. De noodzakelijke staf- en curriculumontwikkeling gaat zelden gelijk op met de huidige 'de-tracking trend' (heterogeen groeperen). Toch wordt in het onderwijs aan de leraar een sleutelrol toebedeeld. In de opleidingen zal adequate aandacht moeten worden gegeven aan de problematiek van

hoogbegaafde leerlingen.

Deze constatering is van belang omdat op dit moment het onderwijs aan hoogbegaafden in de V.S. ter discussie staat. Sinds de publicatie van het rapport *A nation at risk* in 1983 is 'Excellence and Equity' in de onderwijsvorming in de Verenigde Staten een centraal thema. Gealarmeerd door het lage niveau van het onderwijs probeert de federale regering het onderwijspeil te verhogen, maar tegelijkertijd de kans op goed onderwijs eerlijk te verdelen onder alle groeperingen in de maatschappij. Doordat leerlingen uit minderheden sterk ondervertegenwoordigd zijn in programma's voor hoogbegaafden is de discussie rondom 'tracking' (homogeen groeperen) de laatste jaren sterk aangewakkerd. Hoogbegaafdenonderwijs wordt meer en meer gezien als elitair, onnodig en onrechtvaardig. Het nastreven van 'excellence' wordt als belemmering gezien voor 'equity'.

Andere argumenten tegen scholen voor hoogbegaafden, tegen zgn. 'honorclasses', tegen versnellings- en verrijkingsactiviteiten voor hoogbegaafden, die in New Orleans door Oakes naar voren werden gebracht, betreffen de identificatie van hoogbegaafde leerlingen en de maatschappelijke rechtvaardiging van hoogbegaafdenonderwijs. Zij stelde dat onderzoek heeft aangetoond dat identificatie van hoogbegaafdheid bij heel jonge kinderen onbetrouwbaar is. Bovendien is het nog maar de vraag of hoogbegaafden als 'de redding van de natie' beschouwd moeten worden. Darling-Hammond voegde daar aan toe dat ouders vaak een oneigenlijk gebruik maken van hoogbegaafdenscholen: graag zien zij hun kind met het label 'hoogbegaafd', omdat dit toegang geeft tot een school met een veel aantrekkelijker curriculum dan de doorsnee Amerikaanse school kan bieden. Beiden stelden dat het onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen geïntegreerd moet worden in het reguliere onderwijs. Zij reageerden op het geëmotioneerde pleidooi van Reis voor programma's-op-maat voor hoogbegaafde leerlingen. Reis bracht naar voren dat het onderwijs in de V.S. onvoldoende uitdagingen biedt aan hoogbegaafde leerlingen. Ofschoon de uitgevers pretenderen dat hun schoolboeken ook geschikt zijn voor de hoogpresterende leerlingen, concludeert Reis op grond van een analyse dat ze alleen voor de

gemiddeld presterende leerlingen voldoen. Indikken en verrijken van leerstof en samenwerken door leerlingen van gelijk niveau ('tracking', resp. 'grouping') blijven een absolute noodzaak, om te voorkomen dat hoogbegaafde leerlingen gedemotiveerd worden. Sternberg tilde de verhitte discussie uit boven het 'wellesnietes' niveau door aan te geven dat, afhankelijk van de eisen en verwachtingen die het onderwijs aan leerlingen stelt, leerlingen middelmatig of uitnemend zullen presteren. Leerlingen die uitnemend presteren komen van scholen die de nadruk leggen op het ontwikkelen van competentiegevoelens en ambitie in plaats van gevoelens van zelfgenoegzaamheid; die leerlingen durven uitdagen door ze te frustreren met problemen om op te lossen in plaats van de nadruk te leggen op 'als ze het maar naar hun zin hebben op school'; die gelijke kansen bieden in plaats van uit te gaan van gelijke vermogens bij leerlingen, etcetera. Sternberg sluit wat dit betreft aan bij de discussie over het Amerikaanse onderwijs in het algemeen, die in New Orleans gehouden werd onder leiding van Ann Brown, president van de AERA. De discussanten waren unaniem van mening dat er weer eisen ('standards') gesteld moeten worden, óók aan de leraren. Wel zal de onderwijs-hervorming op professionele wijze moeten gebeuren en wel 'top down' (de regering moet de voorwaarden scheppen) en 'bottom up' (de leraren vullen in). Er zijn al voorbeelden te geven van de richting waarin het gaat: zoals de Central Park East Elementary School in New York, een grote, 'open' school met een multiculturele bevolking.

Uitgangspunt van het rapport *National excellence: The case for developing America's talent*, dat in 1993 door het Amerikaanse Ministerie van Onderwijs werd gepubliceerd, is dan ook, dat het Amerikaanse onderwijs gericht moet zijn op het verhogen van de kwaliteit van het onderwijs voor *alle* leerlingen, dit impliceert óók de aandacht voor de bijzonder begaafde leerlingen. In het rapport worden aanbevelingen gedaan voor onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen, zoals moeilijke leerstof en bijbehorende toetsen; onderwijsleersituaties van hoog niveau; het stimuleren van kinderen in de voorschoolse periode, speciaal de kinderen uit de minderheidsgroeperingen; het wegnemen van barrières voor kinderen uit eco-

nomisch kansarme milieus; het opleiden van leraren en het ontwikkelen van leermateriaal voor begaafde leerlingen.

Ook Passow en Rudnitski zien het thema van 'Excellence and equity' als een mogelijkheid om het begaafdenonderwijs uit haar isolement te halen door het in te passen in het streven om begaafdheden bij *alle* leerlingen te stimuleren. Door *gedifferentieerd* onderwijs kunnen voldoende en geschikte leerervaringen voor alle leerlingen worden ontworpen en aangeboden. Meer wetenschappelijk inzicht in individuele verschillen binnen de menselijke ontwikkeling maakt het volgens hen mogelijk met verschillen tussen leerlingen om te gaan. De kennis en ervaring opgedaan met onderwijs aan hoogbegaafden kan en moet worden gebruikt in het onderwijs aan alle leerlingen. Een voorbeeld hiervan is bijvoorbeeld het kritisch denken, dat eerst uitsluitend een verrijksactiviteit was voor hoogbegaafde leerlingen, maar nu een leerdoel is voor alle leerlingen.

Het huidige overheidsbeleid met betrekking tot het Amerikaanse onderwijs vertoont overeenkomst met dat wat in Nederland al jaren wordt gevolgd. In beide landen ligt de nadruk sterk op heteroogeen groeperen; ook in Nederland zijn er voorschoolse onderwijsprogramma's zoals 'Op-stap'. Verder zien we de aandacht voor leerlingbegeleiding, die in de V.S. zijn neerslag krijgt in het 'Portfolio Assessment' en in Nederland in het leerlingvolgsysteem. Het is echter zeer waarschijnlijk dat in de V.S. de komende jaren hevige conflicten niet vermeden kunnen worden, daar Reis ongetwijfeld gelijk heeft met haar constatering, dat de meeste Amerikaanse leraren zich nog niet richten op de specifieke eisen die hoogbegaafde leerlingen stellen.

Ook in Nederland hebben teveel leraren te weinig kennis van de instructie en de leerstof die hoogbegaafden nodig hebben. Daardoor ontstaat de behoefte aan structurele wijzigingen in het curriculum. Op verschillende plaatsen in Nederland zijn projecten gestart, zowel in het basis- als in het voortgezet onderwijs. Het is vooralsnog niet de bedoeling aparte scholen te stichten, maar - door het trage tempo waarin het differentiatievermogen van scholen toeneemt - ontstaan weer vormen van 'streaming'. Het verschijnsel doet zich nu voor dat de onderwijspraktijk in de V.S. en in Neder-

land niet synchroon loopt: in de V.S. extreme nadruk op 'de-tracking', in Nederland een bescheiden terugkeer naar 'streaming'. In ieder geval is duidelijk dat (experimenteel of 'ontwikkellend') onderzoek in de V.S. in het geweld van de sociaal-politieke conflicten het onderwerp moet delven. De SIG van de AERA had op onderzoeksgebied helaas weinig te bieden.

Kosten en baten van informatietechnologie (A. ten Brummelhuis, Universiteit Twente)

Het gebruik van informatietechnologie in het onderwijs kan worden onderverdeeld in drie toepassingsvormen: (1) object van onderwijs; (2) medium bij het lesgeven; (3) aspect van een vakgebied. Bij informatietechnologie als object van onderwijs staat het lesgeven over computers en computertoepassingen centraal. Hiervan is bijvoorbeeld sprake binnen het vak informatiekunde of informatica. Informatietechnologie als medium heeft betrekking op de situaties waarin de computer wordt gebruikt als hulpmiddel voor kennisoverdracht of organisatie. Bij een dergelijke gebruiksvorm gaat het veelal om reeds bestaande onderwijsdoelen waarbij computertoepassingen worden ingezet. Een voorbeeld uit het primair onderwijs is het gebruik van de computer bij rekenen voor het leren van tafels. Met de derde toepassingsvorm, nl. informatietechnologie als 'aspect', wordt bedoeld het computergebruik als zijnde een aspect van een bepaald vakgebied. Deze gebruiksvorm is veelal gerelateerd aan het creëren van 'human capital' ten behoeve van de marktsector, en komt met name voor in het beroepsonderwijs. Een voorbeeld van computergebruik als 'aspect' is het leren omgaan met een computerboekhoudprogramma in de opleidingen voor de economische en administratieve beroepen.

Kenmerkend voor informatietechnologie als 'aspect' en 'object' is dat het gebruik in beide situaties gedefinieerd kan worden in termen van leerdoelen. Afhankelijk van de aard en complexiteit van de doelen kan voor het realiseren ervan worden volstaan met het opnemen van één of meerdere lessen in het rooster. Dit geldt echter niet voor het computergebruik als medium. Bij medium-gebruik van informatietechnologie gaat het in de eerste plaats om de inzet van informatietechnologie als hulpmid-

del bij het realiseren van bestaande onderwijsdoelen. Het is juist deze toepassing die van onderwijsonderzoekers de meeste aandacht krijgt. Ook op het AERA-congres had het merendeel van de presentaties op het gebied van informatietechnologie betrekking op het gebruik van computerapparatuur als medium voor onderwijsdoelinden. Opvallend hierbij is dat de technologische ontwikkelingen veelal aanleiding zijn voor het ontwerpen van onderwijskundige toepassingen.

De meest ingrijpende en vergaande vorm van medium-gebruik doet zich ongetwijfeld voor in de zgn. 'telecommunicatie-school', waarin de leerlingen via interactieve video en audio met hun leerkracht verbonden zijn. Permanente interactie tussen leerkracht en leerlingen is mogelijk door de inzet van zogenoemde 'two-way interactive video'. In de tot nu toe uitgevoerde proefprojecten geeft een leraar vanuit een klaslokaal tegelijkertijd onderwijs aan meerdere klaslokalen die soms tientallen kilometers van elkaar verwijderd zijn. Via beeldschermen heeft de leraar permanent contact met de leerlingen waaraan les wordt gegeven. Ook de leerlingen die op verschillende lokaties zitten, staan via beeld en geluid permanent met elkaar in verbinding. De leraar regisseert zijn onderwijs door zelf de camera-beelden te selecteren die aan de leerlingen worden getoond. Behalve dat de leraar er voor kan kiezen zelf in beeld te zijn, maken verschillende camera-opstellingen het mogelijk dat leerlingen ook borduitleg, videobeelden of computerbeelden gepresenteerd krijgen. Werkbladen ontvangen de leerlingen per fax. Proefprojecten in de Verenigde Staten met telecommunicatie-scholen zijn uitgevoerd in zowel het primair onderwijs, het voortgezet onderwijs als het volwassenenonderwijs. Behalve dat de 'telecommunicatie-school' een oplossing kan zijn voor gebieden waar het leerlingaantal te laag is voor het in stand houden van een reguliere school, biedt zij ook een oplossing voor kinderen die wegens ziekte gedurende een bepaalde periode aan het reguliere onderwijs niet kunnen deelnemen. Ervaringen met de 'telecommunicatie-school' tonen aan dat leerlingen deze vorm van onderwijs als stimulerend ervaren en de leerprestaties van de leerlingen vergelijkbaar zijn met die van de leerlingen uit het reguliere onderwijs.

Het toepassen van informatietechnologie voor onderwijsdoeleinden zoals hierboven geschetst, brengt echter zeer hoge kosten met zich mee. In het algemeen geldt dat ook voor minder vergaande toepassingen van informatietechnologie, zoals het gebruik van de computer als hulpmiddel in de klas. In het bijzonder zijn de kosten voor programmatuurontwikkeling die volledig is afgestemd op gebruik voor onderwijsdoeleinden en verder gaat dan eenvoudige 'drill-and-practice'-toepassingen, dermate hoog dat subsidiëring een voorwaarde is. Dit werd tijdens de AERA nog eens bevestigd tijdens een presentatie van een programma voor het toetsen ('Computerized mastery testing') van computerondersteund bouwtechnisch tekenen. Aan de ontwikkeling van dit programma is inmiddels zeven jaar gewerkt en naar verwachting zal dit programma over drie jaar voor toetsdoeleinden kunnen worden geïmplementeerd. De totale ontwikkelkosten van dit ene programma bedragen zeven miljoen dollar. Met dergelijke prijskaartjes valt niet te verwachten dat op grote schaal onderwijskundige programmatuur beschikbaar zal komen. Daarnaast doet zich bij medium-toepassingen nog een ander probleem voor. Voor veel leerkrachten is de meerwaarde van het gebruik van informatietechnologie als medium onduidelijk. Behalve dat voor het gebruik van nieuwe media in de klas beproefde werkwijzen veelal dienen te worden ingewisseld voor geheel andere manieren van lesgeven, resulteert het gebruik van informatietechnologie volgens veel leraren niet in betere onderwijsresultaten. Gegeven de hoge kosten voor het inrichten en onderhouden van een infrastructuur voor informatietechnologie en het beperkte aanbod van programmatuur dat voor scholen betaalbaar is en voldoet aan de wensen van onderwijsgeevenden, is er weinig reden om in de nabije toekomst een sterke groei van medium-gebruik voor onderwijsdoeleinden te verwachten. Naar verwachting zullen het enkele proefscholen zijn die met subsidie en extra ondersteuning in de gelegenheid worden gesteld de (on)mogelijkheden van informatietechnologie als medium nader te verkennen. Voor scholen die toepassingen van informatietechnologie zelf volledig uit de reguliere middelen moeten bekostigen, dient te worden betwijfeld of, na afweging van alle kosten en baten, er een

draagvlak is voor het gebruik van informatietechnologie als hulpmiddel bij het lesgeven.

Over longitudinaal en multilevel onderzoek (J. Van Damme, Katholieke Universiteit Leuven)

Traditiegetrouw werd in enkele AERA-sessies informatie gegeven over de grote longitudinale onderzoeken die gepland zijn of uitgevoerd worden door het National Center for Education Statistics, door Abt Associates, E.T.S., enz. Voor de 'Longitudinal Study of American Youth' (LSAY) werd zelfs propaganda gemaakt. Het gegevensbestand van dit onderzoek, waarin de klemtoon ligt op de effecten van het onderwijs in de wiskunde en de wetenschappen op het niveau van de middenschool en de 'high school', is voor alle geïnteresseerden beschikbaar bij het Social Science Research Institute van de Northern Illinois University.

In vele sessies kon men vaststellen dat een longitudinale benadering ten onrechte afwezig was. Nog steeds worden over de meest uiteenlopende fenomenen - in het bijzonder over schooleffecten - uitspraken gedaan op basis van eenmalige posttests of op basis van eenvoudige discrepanties tussen pre- en posttests, waar een zicht op de invloed op de individuele groei (en de variantie daarin) zoveel adequater zou zijn.

Gelukkig wordt longitudinaal onderzoek in toenemende mate gecombineerd met een multilevel benadering, waarbij veelal verwezen wordt naar het hiërarchische lineaire model (HLM) van Bryck en Raudenbusch. Dat aan laatstgenoemde één van de AERA-prijzen toegekend werd, is een bijkomende aanwijzing voor het waarderen van hun bijdrage. Ondertussen klinken ook al de eerste kritische geluiden, ter 'de-mystificatie' van de multilevelbenadering. Krefst leverde een bijdrage daartoe.

Als belangrijk heb ik de stappen ervaren die gezet worden in de richting van een integratie van het modelleren van individuele groei en de covariantiestructuuranalyse. Zo toonden Willett en Sayer van Harvard overtuigend de voordelen aan van een covariantiestructuuranalyse van longitudinale gegevens, waarbij als enige - wel erg belangrijke - beperking gesteld werd dat voor dergelijke analyse bij alle subjecten bij

dezelfde gelegenheden gegevens verzameld moeten zijn.

Als boeiend heb ik ervaren dat, los van elkaar, drie onderzoekers hetzelfde gegevensbestand - nl. dit van de vermelde LSAY-studie - analyseerden om zicht te krijgen op het effect van homogene klassen ('tracking', met aangepast curriculum dus). Het ging om Hoffer, één van de verantwoordelijken van LSAY, Sloane (van Urbana-Champaign) en Nelson Goff (student van Muthen aan de UCLA). Vooral laatstvermelde slaagde erin aan te tonen dat wie kritisch staat ten aanzien van homogene klassen, geen ongelijk heeft. Uit het geheel van hun bijdragen blijkt dat een adequate analyse van de individuele groei in een 'multilevel perspectief' toelaat nieuwe en wellicht meer definitieve antwoorden te geven op decennia-oude vragen.

Aan deze Kroniek werkten mee: *A. ten Brummelhuis, J. Van Damme, J. Elen, M. Lahpor, W. Lens, P. R. J. Simons, P. Span, J. Terwel, L. Verschaffel, Th. Wubbels.*

De eindredactie werd verzorgd door *L. Verschaffel.*

Boekbespreking

C. Vlaskamp

Een kwestie van perspectief. Methodiek-ontwikkeling in de zorg voor ernstig meervoudig gehandicapten

Academisch proefschrift Rijksuniversiteit Groningen. Van Gorcum, Assen 1993, 162 pagina's + bijlagen f 39,90
ISBN 90 232 2848 0

Het boek beschrijft een onderzoek dat tot doel had een methodiek voor de zorg voor ernstig meervoudig gehandicapten te ontwikkelen en te evalueren.

Allereerst een korte weergave van de inhoud van het boek. Het boek bestaat uit 6 hoofdstukken.

Het eerste hoofdstuk geeft de aanleiding weer tot dit onderzoek. Het onderzoek past in een al langer durende discussie over de verbetering van de zorg voor meervoudig gehandicapten. Een directe aanleiding tot de start van dit onderzoek was informeel contact tussen medewerkers van de Vakgroep Orthopedagogiek van de Rijksuniversiteit Groningen en de Stichting Boldershof te Druten. In het behandelingspaviljoen voor meervoudig gehandicapten 'Griffioen' van de Boldershof werkte men al geruime tijd, ook binnen andere projecten, aan het verbeteren van de zorg voor deze groep. In dit hoofdstuk wordt ook ingegaan op de vraag wat (ernstig) meervoudig gehandicapten zijn. Er wordt een definitie gekozen die gebaseerd is op het aanbod, dat meervoudig gehandicapten nodig hebben en niet op een beschrijving van hun defecten, namelijk 'Er is sprake van een meervoudige handicap wanneer het merendeel van de geboden opvoeding/hulp die bij de ene beperking is bedacht, in die vorm niet bruikbaar is als gevolg van één of meerdere andere beperkingen' (Nakken).

In hoofdstuk 2 komt de noodzaak voor opvoedingsprogramma's voor deze groep aan de orde; kernbegrippen in dit hoofdstuk zijn: gehechtheid, planmatig handelen en opvoedingsprogramma's. Gehechtheid wordt besproken in het kader van het belang dat het kunnen opbouwen en onderhouden van gehechtheidsrelaties ook voor deze groep heeft. Het is echter vaak erg moeilijk om tot goede gehechtheidsrelaties te komen, niet alleen door de frequente wisselingen in personeel, maar ook doordat verzorgers moeite hebben om te bepalen hoe zij het contact

met de bewoners het beste kunnen onderhouden. Het belang van werken met plannen wordt besproken, maar ook wordt duidelijk gemaakt dat het werken met plannen alleen zinvol is, wanneer er duidelijke opvoedingsdoelstellingen zijn vastgesteld, zodat er sprake is van een programma.

Hoofdstuk 3 beschrijft de uitgangspunten en procedure van het ontwerp van het programma. Het uitgangspunt is dat op alle niveaus moet worden samengewerkt tussen de mensen, die betrokken zijn bij de directe zorg voor deze kinderen. De in te voeren methodiek bestaat uit het systematisch gebruik van een werkmodel. Binnen dit werkmodel worden opvoedingsdoelen voor kinderen opgesteld, worden bijbehorende activiteiten uitgezocht en wordt geëvalueerd in hoeverre de bewoners de opgestelde doelstellingen bereiken. De invoering bestaat uit drie fasen: een adoptiefase, een implementatiefase en een consultatiefase. De adoptiefase is gewijd aan voorlichting en gegevensverzameling. In de implementatiefase wordt gewerkt met vier wijzen van beïnvloeden: informatie geven, training, het geven van ondersteuning en het geven van aanwijzingen. De informatie wordt gegeven in de vorm van studiedagen, de training vindt plaats door middel van trainingsgesprekken. De ondersteuning bestaat uit het bespreken van problemen en vragen, die zich bij het invoeren van de methodiek voordoen. De aanwijzingen tenslotte bestaan uit het schriftelijk materiaal dat aan de deelnemers wordt uitgereikt. In de consultatiefase wordt de verantwoordelijkheid voor de uitvoering van de methodiek geleidelijk steeds meer bij de interne begeleiders (het zorg-evaluatie team) gelegd.

In Hoofdstuk 4 wordt uitgelegd hoe de werkwijze veranderde op grond van de ervaringen tijdens de proefinvoering in twee instellingen: Een van de belangrijkste veranderingen is het invoeren van een projectgroep, waardoor de afstemming tussen de eisen van het invoeren van het programma en de mogelijkheden van de instelling wordt verbeterd. Ook werden de instrumenten aangepast op grond van de ervaringen in de praktijk.

Hoofdstuk 5 is gewijd aan een bepaling van de effectiviteit van de methodiek. De methodiek werd ingevoerd in een instelling, die niet meegedaan had aan het implementatieonderzoek. Daar namen allen die betrokken waren bij de zorg

voor een groep van negen bewoners deel aan de invoering. Geconcludeerd werd, dat het programma inderdaad effectief was.

Ik wil nu komen tot een beoordeling van het boek en van het onderzoek.

Het boek is helder geschreven en leest plezierig. Binnen het kader van het onderzoek komt tevens veel interessante informatie naar voren over de wijze, waarop bij de start van het onderzoek aan de zorg voor deze bewoners was vormgegeven. Het is zorgelijk om te lezen hoe weinig pedagogisch er doorgaans nog gedacht wordt en hoe weinig tijd er beschikbaar is voor individuele aandacht voor de bewoners. Uit deze opmerking blijkt al, dat ik de doelstelling van het beschreven onderzoek zeer relevant vind. Ook de poging, die is gedaan om de problemen van de opvoeding van deze groep bewoners in een theoretisch kader te plaatsen is van belang. Het uitgangspunt om de opvoeding van deze bewoners te bekijken vanuit de hechtingstheorie leidt tot een vruchtbare manier van kijken naar de (tekorten van) de opvoeding van deze bewoners.

In de beschrijving van het onderzoek is vooral de weergave van het proces van ontwikkeling interessant. Het uitgangspunt, dat alle gedingen binnen de zorg geïnformeerd en bij het werk betrokken moeten worden lijkt essentieel voor het bereiken van duurzame veranderingen binnen de organisatie. Het blijkt, dat in de loop van het implementatieproces nog veel veranderd moet worden, omdat de organisatorische omstandigheden in een instelling dat noodzakelijk maken.

Een punt van kritiek betreft de theoretische onderbouwing van de opvoedingsprogramma's (doelen en activiteiten). Vanuit welke achtergrond bezien zijn nu juist deze doelen en activiteiten van belang voor de betrokken bewoners? Het bekijken van de opvoeding vanuit de mogelijkheden tot hechting schiet voor het rechtvaardigen van deze concrete keuzen mijns inziens tekort.

Vergeleken bij het implementatieonderzoek steekt het evaluatieonderzoek, dat vervolgens werd uitgevoerd wat magertjes af. Het onderzoek werd uitgevoerd in één groep met negen bewoners. Het is begrijpelijk, dat er binnen het kader van dit onderzoek geen gelegenheid was meer proefgroepen te onderzoeken. Jammer is echter naar mijn smaak, dat de resultaten over

het succesvol gebruik van de methodiek in zo grote mate steunen op beoordelingen door direct betrokkenen. De beoordeling van 'succes' van opvoedingsprogramma's bij meervoudig gehandicapten is in het verleden erg moeilijk gebleken. De resultaten van eerder onderzoek leidden soms tot onbegrip, zoals die tot uiting kwam in de krantenkop 'Moet een glimlach een miljoen kosten'? In dit onderzoek is grote moeite gedaan valide instrumenten te ontwikkelen voor de effectmeting. Het lijkt echter zinvol, dat er voor de beoordeling van het effect meer beoordelingen door externe waarnemers plaatsvinden. Deze opmerking komt mede voort uit het nader bekijken van één van de instrumenten, de Vragenlijst Evaluatie Werkwijze. Deze vragenlijst tracht het oordeel van de medewerkers over het effect van het invoeren van de methodiek te achterhalen. In de gestelde vragen zijn veel meer aanknopingspunten te vinden voor het noemen van positieve dan van negatieve effecten. Ik vraag me af of de antwoorden op deze vragenlijst daardoor niet een wat geflatteerd beeld opleveren.

Ondanks deze punten van kritiek vind ik kennisnemen van de gebruikte methodiek zinvol voor iedereen, die vormgeeft aan de opvoeding en verzorging van ernstig meervoudig gehandicapten. Het is te wensen, dat de onderzoekers de gelegenheid zullen krijgen hun methodiek op grotere schaal te evalueren.

G. M. P. Loots

A. S. van Sandick & A. M. Schaap-Neuteboom
Rendement van een bedrijfsopleiding. Een instrument voor het bepalen van het financiële rendement van trainingen

Academisch proefschrift. Albert Heijn Opleidingen, Zaandam 1993, 127 pagina's ISBN 90 900 6370 6

Van Sandick en Schaap (1993) hebben onderzoek gedaan naar het rendement van een bedrijfsopleiding. De bedrijfsopleiding die is onderzocht is een opleiding voor afdelingsmanagers, in het proefschrift stelselmatig afgekort tot AM-opleiding. In het onderzoek staan de volgende vragen centraal:

1. Wat is het door de AM-opleiding veroorzaakte resultaat van het werkgedrag?
2. Welke directe en indirecte financiële inspanningen worden gedaan voor ontwikkeling, uitvoering, organisatie van en deelname aan

de AM-opleiding?

3. Wat is het trainingseffect minus de trainingskosten bij de AM-opleiding?

Aan deze onderzoeksvragen wordt een algemeen doel toegevoegd: het bepalen of de methode ook geschikt is om het rendement te bepalen van andere opleidingen.

Het onderzoek omvat een quasi-experiment en de onderzoekers hebben getracht zo nauwkeurig mogelijk kosten en baten in monetaire eenheden zichtbaar te maken. Het streven de relatie tussen kosten en baten van opleidingsinspanningen op wetenschappelijk verantwoorde wijze vast te stellen verdient alle lof, aangezien alle pogingen tot op heden zijn gestrand op methodologische problemen die zijn te herleiden tot definitieve, causale en meettechnische problemen, ofwel problemen met betrekking tot de conceptualisering van de problematiek en het design van het onderzoek.

Wat betreft het conceptuele kader kan worden gesteld dat de onderzoekers de begrippen helder hebben gedefinieerd. Onder rendement verstaan zij het trainingseffect minus de trainingskosten. Trainingseffect wordt omschreven als: "het door de training veroorzaakte resultaat van het werkgedrag, berekend als het verschil tussen het resultaat van een opgeleide en niet-opgeleide medewerker. Dit verschil wordt uitgedrukt in geld (p. 8)". Onder resultaten wordt verstaan 'meetbare gevolgen'. Onder werkgedrag de '[...] activiteiten van de medewerker in het kader van de functie-uitvoering'. En met trainingskosten bedoelen de onderzoekers '[...] alle directe en indirecte financiële inspanningen die gedaan worden voor ontwikkeling, uitvoering en deelname aan de training'. Met deze definities weet de lezer wat deze onderzoekers in het vervolg van het betoog verstaan onder het 'rendement' van een bedrijfsopleiding. Men kan evenwel kritiek hebben op de definities van de onderzoekers. Zo kan men zich afvragen of de evaluatie van bedrijfsopleidingen ook niet tot de kosten zou moeten worden gerekend en of het begrip 'training' zonder meer synoniem mag worden gesteld met het begrip bedrijfsopleiding. Training wordt door velen als een reductionistisch concept opgevat en gereserveerd voor scherp omschreven kwalificaties. Onder het begrip bedrijfsopleiding vallen ook voorzieningen die erop gericht zijn doelgerichte leerprocessen te realiseren in het kader van de loopbaan- of

organisatie-ontwikkeling. Die componenten van het begrip bedrijfsopleidingen worden zeker niet gedekt met de term training. Op zich is dat in het onderzoek verder geen probleem, omdat de onderzoekers de opleiding waar het om gaat, de AM-opleiding, voldoende duidelijk beschrijven.

Vervolgens beschrijven de onderzoekers methoden die gebruikt zijn om baten van training in geld uit te drukken. Daarbij komen zij uit op de Dollarcriterium-methode. De rationale achter deze methode is dat de geldelijke baten van de output van medewerkers in organisaties kan worden uitgedrukt in een tamelijk constante factor die wordt afgeleid van de gemiddelde afwijking van een medewerker ten opzichte van de gemiddelde output van alle medewerkers in een organisatie. De gemiddelde afwijking tot dat gemiddelde blijkt, zo stellen de auteurs op grond van meta-analyses, vrij constant te zijn en op 40% van het brutoloon te liggen. Bovendien lijkt de gemiddelde output van medewerkers te liggen op ongeveer twee maal het salaris. De beperking die in de toepassing van deze benadering van rendementsbepaling lijkt te zitten, is dat men de baten van opleidingen wel in profit-organisaties, maar niet in non-profit-organisaties kan bepalen. In non-profit-organisaties is de output van medewerkers immers over het algemeen niet eenvoudig in geld uit te drukken. Men denke bijvoorbeeld aan medewerkers in universiteiten en onderzoeksinstituten. De output die zij leveren is veeleer kwalitatief dan kwantitatief, althans in monetaire termen uitgedrukt, van aard.

Bij de toepassing van de Dollarcriterium-methode stellen de onderzoekers zich de vraag of moet worden uitgegaan van de bruto loonkosten of de totale loonkosten, dat wil zeggen de loonkosten exclusief of inclusief de werkgeverslasten aan premies en dergelijke. Bij de werkgever van de onderzoekers blijkt dat een factor 1.72 te schelen. De onderzoekers stellen dat de werkgever bereid is de totale loonkosten voor zijn rekening te nemen, en concluderen dat in dit geval bij het bepalen van de output van de medewerkers moet worden uitgegaan van 172% van het bruto salaris. Deze keuze is op zijn minst discutabel, omdat in de Amerikaanse artikelen, waar door de auteurs naar wordt verwezen, wordt gesproken over 'salary' en niet over 'total wage costs'. Bovendien ligt de verhouding tussen brutoloon en de totale loonkosten in de Verenigde Staten anders.

De formule die in het onderzoek is toegepast om het financiële resultaat van de opleiding te berekenen luidt: $E = T \cdot N \cdot Dt \cdot Sdy$. T is het geschatte aantal jaren dat een opleiding effect heeft. N is het aantal cursisten waarvoor het resultaat wordt berekend. Dt is het gemiddelde verschil tussen opgeleide en niet-opgeleide werknemers, uitgedrukt in resultaat van het werkgedrag. Sdy is de meerwaarde van werknemers die één standaarddeviatie boven de gemiddelde produktiviteit presteren. De keuzen die de onderzoekers maken voor de waarde van de factoren in het berekeningsmodel, zijn discutabel. Binnen de personeelselectiepsychologie, waaruit de formule afkomstig is, ligt het voor de hand een T -waarde in te voegen. Die T -waarde is dan het aantal jaren dat een medewerker bij een bedrijf werkzaam is. Maar toegepast op opleidingen lijkt het niet zonder meer mogelijk het aantal jaren dat een opleiding effect heeft te bepalen. Al naar gelang de functie van de opleiding, de aard van de verworven kwalificaties, transferprocessen en omgevingsfactoren, varieert de T -waarde als produkt van genoemde categorieën variabelen. Over de waarde van Sdy is ook de nodige voorzichtigheid geboden. De onderzoekers dekken zich wat dat betreft goed in, en berekenen het rendement van de opleiding voor drie waarden van Sdy , namelijk voor 40%, 70% en 100% van de totale loonkosten. Het zal nu duidelijk zijn waarom het verschil tussen de bruto loonsom en de totale loonkosten zo belangrijk is. Sdy wordt namelijk vermenigvuldigd met de totale loonkosten, hetgeen rechtstreeks doorwerkt in de waarde van het rendement.

Wat betreft het design van het onderzoek hebben de onderzoekers gekozen voor een quasi-experimenteel design. De experimentele groep afdelingsmanagers is vergeleken met een groep assistent-afdelingsmanagers. Dat dit leidt tot een bron van mogelijke bias tussen beide groepen is inherent aan het gekozen design, maar eventuele verschillen zijn voor een aantal variabelen gecontroleerd.

Verder kan over het design worden opgemerkt dat door de keuzen in het conceptuele kader allerlei gevolgen van een opleiding, zoals bijvoorbeeld toegenomen arbeidssatisfactie of een hechtere groepscultuur, die een positief effect kunnen hebben op de produktiviteit en toegevoegde waarde van werknemers in organisaties, buiten beschouwing worden gela-

ten. Dat houdt in dat een complex aan arbeids- en organisatiepsychologische variabelen kan intervensiëren met de treatment, hetgeen de interne validiteit van het onderzoek in gevaar brengt.

Ten slotte de gehanteerde meettechnieken. Voor de toepassing van de Dollar criteriummethode is het cruciaal de grootte van het trainingseffect vast te stellen. In het onderzoek is dit met name gedaan door het verschil tussen de waarden van een beoordeling van het functioneren voorafgaand aan en na afloop van de opleiding vast te stellen. Er zijn drie groepen beoordelaars onderscheiden: de cursist zelf, de leidinggevenden en collega's. Aan de hand van een aantal gedragscriteria dienden de beoordelaars een score toe te kennen op een vijfpuntschaal. De schaal varieert van duidelijk onder het niveau van de functionaris tot goed op het niveau van de functionaris. Met de waarden op deze ordinale variabele worden vervolgens gemiddelden, standaarddeviaties en (co)variantieanalyses uitgevoerd, hetgeen statistisch eigenlijk niet verantwoord is, maar wat in de praktijk van het sociaal-wetenschappelijk onderzoek vaak gebeurt. Zolang het in dat geval gaat om het bevestigen van grove verschillen tussen factoren, verschillen die wellicht ook reeds langs andere weg zijn geconstateerd, lijkt daar weinig op tegen. Maar als het er op aankomt dat dergelijke verschillen worden getransporteerd naar een formule waarmee op de gulden nauwkeurig zou kunnen worden berekend wat het financiële rendement is van een opleiding, dan moet toch wat scherper worden gekeken naar de houdbaarheid van deze werkwijze. Mijn aarzeling wordt nog versterkt door de onthutsend lage interbeoordelaarsbetrouwbaarheden die voor zowel de voormeting als de nameting zijn geconstateerd. De totale correlatie tussen de beoordelingen van verschillende groepen beoordelaars stijgt niet uit boven de .44.

Dit probleem is nogmaals aan de orde als de Dt -waarde moet worden vastgesteld. Die Dt -waarde is de effectgrootte (het verschil tussen het gemiddelde van een getrainde en een niet-getrainde groep, gedeeld door de standaarddeviatie van de criteriumvariabele van de niet-getrainde groep). De Dt -waarde drukt dus het relatieve trainingseffect uit. Dat is op zich een juiste benadering van de bepaling van de effectgrootte, maar het venijn zit in de betrouwbaarheid van de grootte van de standaarddeviatie van

de niet-getrainde groep). Die standaarddeviatie is gebaseerd op de oordelen van de niet-getrainde personen en uit het voorgaande is gebleken dat deze beoordelingen maar in beperkte mate correleren met de beoordelingen van leidinggevend en collega's.

Bij de gekozen onderzoeksmethode, waar zoveel afhankelijk is van de beoordeling door de verschillende groepen, lijkt de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid onaanvaardbaar laag. Het wekt daarom ook verwondering dat er kennelijk geen beoordelaarstraining heeft plaats gehad om dit voor het onderzoek dramatisch feit te voorkomen dan wel te herstellen.

Wat betreft de uitkomst van het onderzoek nog een slotopmerking. Bij het gebruik van de formule dienen zoals gesteld enkele aannames te worden gemaakt. In de eerste plaats is dat de Sdy-waarde. Dat is de toegevoegde waarde van de werknemer die één standaarddeviatie meer toevoegt aan het rendement van de organisatie ten opzichte van de gemiddelde werknemer. In salarissen uitgedrukt, is een conservatieve schatting van de Sdy 40% van het salaris. Zoals gesteld kiezen de onderzoekers voor de totale loonkosten, hetgeen een factor 1,7 verschil uitmaakt. Bovendien kiezen zij voor de berekening van het rendement voor een Sdy van 70%, in plaats van de veilige 40%. Voorts dient de T-waarde te worden vastgesteld. De T-waarde is het gemiddelde aantal jaren dat een opleiding effect heeft. De T-waarde wordt in dit onderzoek op vier jaar gesteld. Zodoende komen de onderzoekers op een rendement van f 32.250,- per cursist.

Maar als de meer veilige weg wordt gekozen, en het bruto salaris wordt als uitgangspunt genomen, met een Sdy van 40%, dan wordt het rendement van de opleiding negatief! De verliespost is dan f 5.850,- per cursist. Op zijn minst een bedenkelijk resultaat. Dat de aannames vooralsnog moeilijk empirisch kunnen worden gefundeerd is een zwak punt in het onderzoek. Immers, het resultaat van de tamelijk complexe kosten-batenanalyse blijft afhankelijk van normatieve keuzen die in discussies met lijnmanagers worden gemaakt.

Toch is een positieve opmerking als afronding op zijn plaats. Wetenschappelijk onderzoek op het terrein van de bedrijfsopleidingen is nog steeds schaars. Het is dan ook toe te juichen dat medewerkers van grote ondernemingen in Ne-

derland in staat worden gesteld grondig onderzoek te doen naar aspecten van bedrijfsopleidingen. Dergelijk onderzoek moet meestal worden uitgevoerd onder moeilijke condities. Er zal echter nog wel het nodige moeten gebeuren om kritische wetenschappers van de geclaimde resultaten te overtuigen.

M. Mulder

Mededelingen

PAO-prijs 1994

Het bestuur van de Stichting Nederlands Instituut voor Postacademisch Onderwijs stelt ook voor 1994 wederom een prijs van f 3.000 ter beschikking voor het beste overzichtsartikel op het gebied van gedragswetenschappelijk onderzoek van kinderen en jeugdigen.

De toekenning van de PAO-prijs gebeurt door een commissie die als volgt is samengesteld: voorzitter: prof.dr. W. Koops (hoogleraar ontwikkelingspsychologie aan de Vrije Universiteit); leden: namens de Sector Jeugd van het Nederlands Instituut van Psychologen (NIP): drs. S. Colijn en dr. J. G. de Ridder; namens de Werkgemeenschap Ontwikkelingspsychologie van de Stichting Psychon: prof.dr. F. X. Plooijs en dr. J. L. van der Linden.

Bij de toekenning worden de volgende maatstaven aangelegd:

1. Het artikel moet in 1994 zijn c.q. worden gepubliceerd in een geregistreerde wetenschappelijke publikatie (tijdschrift of boek met resp. ISSN- of ISBN-nummer). Maximum omvang: 7500 woorden.
2. Het artikel moet betrekking hebben op een thema dat relevant is voor in de praktijk werkzame psychologen, pedagogen, psychiaters.
3. De hoofdzaken uit de onderzoeksliteratuur van een aangegeven tijdvak moeten zijn beschreven.
4. De wetenschappelijke betekenis van de besproken literatuur dient duidelijk te zijn aangegeven.
5. De implicaties van de besproken literatuur voor de beroepspraktijk dienen duidelijk te zijn aangegeven.

Insendingen voor de prijs van 1994 in te dienen tot 1 januari 1995, kunnen gericht worden aan: Secretariaat Commissie PAO-prijs, P. Engelen, PAO, Postbus 325, 2300 AH Leiden, tel. 071-143142, fax 071-140145

5th Symposium of the Research Committee on Empirical Family Research

Onder auspiciën van de onderzoeksgroep Empirisch Gezinspedagogisch Onderzoek van de NWO Stichting voor de Gedragwetenschappen vindt op 8 en 9 december 1994 te Amsterdam een internationaal symposium plaats.

Het hoofdthema van dit symposium is 'Advances in Family Research' met als subthema's: 1) Child rearing: does it influence development? 2) Differences in parenting style: causes and effects; 3) Measurement and analysis in family research.

Verdere inlichtingen over deelname kunnen worden verkregen bij de voorzitter van het Organisatiecomité Dr. J. J. Hox, Vakgroep Pedagogische Wetenschappen, IJsbanaanpad 9, 1076 CV Amsterdam, of de secretaris Dr. B. F. van der Meulen, Vakgroep Orthopedagogiek, Grote Rozenstraat 38, 9712 TJ Groningen.

International Congress for School Effectiveness (CSEI)

Het achtste International Congress for School Effectiveness met als thema 'School Effectiveness and School Improvement: Making better links' wordt van 3 t/m 6 januari 1995 in Leeuwarden gehouden.

Voor meer informatie wende men zich tot het ICSEI '95 secretariaat, p/a GCO, Sixmastraat 2, 8932 PA Leeuwarden, tel.: 058 890222, fax: 058 880585.

Promoties

Rijksuniversiteit Leiden

Promovendus: Drs. M. Th. Markus

Titel proefschrift: Bootstrap confidence regions in non-linear multivariate analysis

Promotor: Prof.dr. W. J. Heiser

Datum: 29 september 1994

Tijd: 15.15 uur

Universiteit Twente

Promovendus: Drs. A. J. J. M. Friebe

Titel proefschrift: Planning van onderwijs en het

gebruik van planningsdocumenten: doet dat er toe?

Promotores: Prof.dr. J. Scheerens en Prof.dr. B. P. M. Creemers

Datum: 10 november 1994

Tijd: 15.00 uur

Universiteit van Amsterdam

Promovendus: Drs. M. L. L. Volman

Titel proefschrift: Verschillen tussen scholen.

Kenmerken, effectiviteit en stabiliteit van onderwijsinstellingen in Nederland

Promotores: Prof.dr. G. W. Meijnen en Prof.dr.

Tj. Plomp

Datum: 17 november 1994

Tijd: 15.00 uur

Universiteit Twente

Promovendus: Drs. J. W. Luyten

Titel proefschrift: School effects: Stability and malleability

Promotor: Prof.dr. J. Scheerens

Datum: 2 december 1994

Tijd: 13.15 uur

Universiteit van Amsterdam

Promovendus: Drs. M. Krüger

Titel proefschrift: Sekseverschillen in schoolleiderschap

Promotor: Prof.dr. G. W. Meijnen

Datum: 7 december 1994

Tijd: 15.00 uur

Universiteit Twente

Promovendus: Ir. H. J. Vos

Titel proefschrift: Simultaneous optimization of test-based decisions in education

Promotor: Prof.dr. W. J. van der Linden

Datum: 8 december 1994

Tijd: 15.00 uur

Inhoud andere tijdschriften

Comenius

14e jaargang, nr. 2, 1994

Thema: Arbeid en leren

Beroepsonderwijs in beweging. Naar een herstel van de relatie tussen arbeid, educatie en levensloop, door F. Meijers

Algemene beroepsvorming: herschikking en her-

ijking. De bijdrage van het levenslooperspectief, door C. Klaassen en G. Kraayvanger

Beroepseducatie en arbeid in organisaties: ambivalenties en spanningen onvermijdelijk, door F. J. van der Krogt

Vorming van beroepen en beroepsvorming, door J. Geurts en B. Hövels

Werkend leren in opleiding en beroep: de werkplek als krachtige leeromgeving, door L. Nieuwenhuis en J. Onstenk

Pedagogisch Tijdschrift

19e jaargang, nr. 2, 1994

Thema: Kllassesamenstelling: processen en effecten

Van de redactie, door J. Terwel en A. de Vries
Effecten van de kllassesamenstelling: een theoretische verkenning, door A. de Vries

Separating and mixing students for learning: Concepts and research, door Y. Dar en N. Resh
Cognitieve kllassesamenstelling en schoolloopbanen in het voortgezet onderwijs, door A. de Vries en H. Guldemond

Methode- en groepseffecten op leerprocessen in begrijpend lezen, door T. Mooij en P. van den Eeden

Effecten van kllassesamenstelling en kwaliteit van instructie bij wiskunde: de resultaten uit twee projecten, door J. Terwel en P. van den Eeden

Waarover spraken zij? Enkele opmerkingen naar aanleiding van onderzoek naar klasse- en groepssamenstelling, door J. L. Peschar

Pedagogisch Tijdschrift

19e jaargang, nr. 3, 1994

Onderwijskwaliteit nader bezien, door W. Wijnen

Mondige burgers: een cultuurhistorische plaatsbepaling van de pedagogiek van M. J. Langeveld, door I. Weijers

Professionaliteit van leraren opnieuw bekeken, door D. Beijaard en J. J. Peters

Gehechtheidsrepresentatie bij opvoeders in relatie tot gehechtheidsstijl, temperamenten en herinneringen aan de eigen opvoeding, door M. A. de Haas, M. J. Bakermans-Kranenburg en M. H. van IJzendoorn

Tijdschrift voor Onderwijsresearch
19e jaargang, nr. 2, 1994

Taakkenmerken die bijdragen aan de moeilijkheid van functionele leestaken, door W. C. de Geus en P. Reitsma

Leereffecten van stages in sociaal-wetenschappelijke studierichtingen, door R. F. Poell en M. J. M. Voeten

Diagnose van cognities als interventie in de training van leraren, door H. H. Tillema

Eindexamens in de tijd vergeleken: het einde van de wet van Posthumus, door H. D. Webbink
Schoolloopbanen van Molukse leerlingen in het voortgezet onderwijs, door A. Veen en M. Robijns

Effecten van schoolkenmerken en steldidactiek op functionele stelvaardigheid Nederlands in het MAVO, door H. Kuhlemeier

Tijdschrift voor Onderwijsresearch
19e jaargang, nr. 3, 1994

Thema: Ongelijkheid in onderwijskansen

Inleiding, door J. Dronkers, J. A. M. Heijke en R. K. W. van der Velden

Gelijke kansen in het onderwijs? Een vergelijking van vier cohorten leerlingen in hun overgang naar het voortgezet onderwijs, door B. F. M. Bakker en P. G. J. Cremers

Effecten van streefniveaus in het basisonderwijs op schoolloopbanen in het voortgezet onderwijs, door A. A. van der Hoeven-van Doornum
School- en sekseverschillen in vakkenkeuzen in het VWO, door R. J. Bosker en H. P. J. M. Dekkers

Schoolprestaties van allochtone leerlingen: de invloed van etnische herkomst, door E. J. Latuheru en M. G. P. Hessels

Overadvisering en de schoolloopbanen van migrantenleerlingen en autochtone leerlingen in het voortgezet onderwijs, door M. Koeslag en J. Dronkers

Tijdschrift voor Orthopedagogiek
33e jaargang, nr. 6, 1994

Zelfinstructie opnieuw bekeken. Strategietraining, computergebruik en zelfverbalisatie in een training voor lom- en ml-kinderen met rekenproblemen, door M. W. J. Baltussen en E. C. D. M.

van Lieshout

Gedragstypering van kinderen met een problematische sociometrische status, door I. M. de Poorte, G. M. Veling, G. J. T. Haselager en C. F. M. van Lieshout

Kenmerken en toepassingen van de Delphi-methode als onderzoekstechniek, door P. A. C. M. Bastiaensen en L. M. H. Robbroeckx

Tijdschrift voor Orthopedagogiek
33e jaargang, nr. 7/8, 1994

Eénoudergezinnen die hulp vragen. Onderzoek naar opvoedingsbelasting in relatie tot gedragsproblematiek van kinderen, door J. J. van der Maas, R. W. J. Meijer, P. M. A. Wels en L. M. H. Robbroeckx

Hoe speciaal zijn lom- en mlk-leerlingen? door S. J. Pijl en Y. J. Pijl

Segmenteerstrategieën van kinderen met spraak- en/of taalproblemen. Een voorstudie, door H. Veenker

Ontvangen boeken

Bois-Reymond, M. de, Peters, E., & Ravesloot, J., *Keuzeprocessen van jongeren*. Vuga Uitgeverij, 's-Gravenhage, 1994, f 40,-.

Brinkman, J., *De vragenlijst*. Wolters-Noordhoff, Groningen, 1994, f 34,50.

Jong, F. P. C. M. de, & Hout-Wolters, B. H. A. M. van, *Process-oriented instruction and learning from text*. VU-Uitgeverij, Amsterdam, 1994, f 45,-.

Knippenberg, A. van, & Siero, F. W., *Multivariate analyse. Beknopte inleiding en toepassingen (2e herziene druk)*. Bohn Stafleu Van Loghum, Houten, 1994, f 49,50.

Lagerweij, N., & Haak, E., *Eerst goed kijken... De dynamiek van scholen-in-ontwikkeling*. Garant, Apeldoorn, 1994, f 33,50.

Molen, IJ. van der, *Opvoedingstheorie en opvoedingspraktijk (4e druk)*. Wolters-Noordhoff, Groningen, 1994, f 57,50.

Nestmann, F., & Hurrelmann, K. (Eds.), *Social networks and social support in childhood and adolescence*. De Gruyter & Co., Berlin, 1994, DM 168,-.

Pinto, D., *Het virus cultuurverschillen*. Bohn Stafleu Van Loghum, Houten, 1994, f 45,-.

Pinto, Y., & Pinto, D., *Interculturele conflicten. Theorie en praktijk*. Bohn Stafleu Van Loghum, Houten, 1994, f 35,-.

Y6 oct 6441

Inhoudsopgave

Pedagogische Studiën Jaargang 71, nummer 6/1994

R. van den Berg, P. Slegers, E. Bakx en E. van der Eerden

Het innovatief vermogen van scholen in het voortgezet onderwijs: een kwalitatief vooronderzoek 402

P. Koopman en J. Dronkers

De effectiviteit van algemeen bijzondere scholen in het algemeen voortgezet onderwijs 420

E. Roelofs, S. Veenman en M. Voeten

Effecten van een teamgerichte nascholing en van coaching op leerprestaties 442

Kroniek

P.J.J. Stijnen (red.)

De Onderwijsresearchdagen 1994 in Utrecht: 24-26 mei 1994 457

Boekbesprekingen 473

Mededelingen 479

Het innovatief vermogen van scholen in het voortgezet onderwijs: een kwalitatief vooronderzoek

R. van den Berg, P. Slegers, E. Bakx en E. van der Eerden*

Samenvatting

Onder invloed van belangrijke maatschappelijke veranderingen worden scholen gedwongen om hun eigen competentie beter te ontwikkelen en te gebruiken. Scholen zullen steeds meer mede-ontwerpers van hun eigen toekomst gaan worden. Dit stelt de vraag naar het innovatief vermogen van scholen als strategische en lerende organisaties centraal.

Het is zinvol na te gaan welke potenties en mogelijkheden scholen hebben om innovaties en met name grootschalige, te realiseren. Het gaat dan om de vraag hoe groot het innovatief vermogen van scholen daartoe is, en welke vormen van betrokkenheid van de verschillende personen bevorderlijk zijn voor succesvol innoveren. Om deze vraag te kunnen beantwoorden is een strategie voor onderzoek naar het innovatief vermogen van scholen opgezet.

In deze bijdrage wordt ingegaan op een vooronderzoek naar het innovatief vermogen van scholen in het voortgezet onderwijs. De inhoud van de vernieuwing hierbij is de basisvorming. Het vooronderzoek heeft tot doel het begrip innovatief vermogen van scholen nader te conceptualiseren. Dit gebeurt met name aan de hand van een literatuuronderzoek en op basis daarvan ontwikkelde interviews ($n = 46$). De negen betrokken scholen werden gerecruteerd uit een zogenaamde 'hoog innovatieve groep' en 'laag innovatieve groep'. De resultaten van de interviews zijn vergeleken met de verwachtingen die werden afgeleid uit het voorlopig conceptueel kader.

1 Inleiding

Voor onderzoek naar het innovatief vermogen van scholen is een lange-termijn strategie voor onderzoek opgezet. Het vooronderzoek waarover hier verslag gedaan wordt is de allereerste stap. Reeds is een tweede vooronderzoek gestart maar dan gericht op scholen in het basisonderwijs. Het onderwerp van de vernieuwing daarbij is Weer Samen Naar School (WSNS). Beide vooronderzoeken hebben tot doel het begrip innovatief vermogen van scholen nader te conceptualiseren. Na afsluiting van beide vooronderzoeken zal een vierjarig hoofdonderzoek starten om het concept innovatief vermogen dieper empirisch te verhelderen. Het ontwikkelen en valideren van een vragenlijst ten behoeve van een grootschalige afname is in dat kader een belangrijke activiteit.

Waarom is deze onderzoekstrategie belangrijk? Het beleid van het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen (O&W) is de laatste jaren sterk gericht op een vergroting van de eigen beleidsruimte van scholen. Hierdoor zal de zelfstandigheid van scholen toenemen, althans dat is de verwachting. Op beheersmatig gebied wordt de autonomie van scholen vergroot door de invoering van een systeem van lump-sum financiering. Hierdoor zal de overheid steeds minder in detail gaan bepalen hoe het geld in een school besteed wordt. De school zal meer dan voorheen zelf verantwoordelijk zijn voor haar financiële keuzen. Ook de noodzaak van het voeren van een eigen personeelsbeleid zal groter worden. Op onderwijskundig gebied worden de keuzemogelijkheden vergroot door de invoering van de basisvorming. Daarnaast brengen de op gang gezette schaalvergrotingsoperaties onderwijskundige en innovatieve keuzen met zich mee. Ook de Commissie Toekomst Leraarschap (1993) stelt in haar rapport dat de zelfbeschikking van scholen moet worden vergroot. In dit verband stelt deze commissie dat scholen zich moeten ontwikkelen tot

* Wij danken J. Visser, werkzaam bij KOMPAKT-GROEP/KPC, voor haar inhoudelijke advisering.

moderne arbeidsorganisaties.

Minder aan de hand van Zoetermeer lopen betekent, soms noodgedwongen, meer op eigen benen staan. Hierdoor wordt een beroep gedaan op eigenschappen die betrekking hebben op de capaciteiten van de school als organisatie (Lagerweij, 1993). Van belang daarbij is dat scholen vorm geven aan hun eigen strategisch vermogen (Sleegers, 1991; Van den Berg, 1992). Zij kunnen daarmee niet alleen de door de overheid opgelegde vernieuwingen een grotere kans van slagen geven, maar ook gemakkelijker de in de school zelf geïnitieerde vernieuwingen implementeren.

In dit artikel wordt verslag gedaan van een eerste vooronderzoek. Het artikel is als volgt opgebouwd. Allereerst schetsen we het theoretisch kader dat op grond van literatuurstudie is ontwikkeld (paragraaf twee). In paragraaf drie wordt het gebruikte onderzoeksdesign uiteengezet. Vervolgens geven we in paragraaf vier een samenvatting van de resultaten van het vooronderzoek. We besluiten in paragraaf vijf met het formuleren van een aantal perspectieven voor de toekomst.

2 Het innovatief vermogen van scholen

2.1 Het begrip innovatief vermogen

Onder het 'innovatief vermogen van scholen' wordt verstaan: de competentie van scholen om zowel door de overheid geïnitieerde vernieuwingen, als door de school zelf geïnitieerde vernieuwingen te implementeren en er bovendien zorg voor te dragen dat, indien nodig, beide soorten vernieuwingen in relatie tot elkaar staan. Wil een school haar eigen innovatief vermogen optimaal gebruiken, dan blijken op basis van literatuurstudie over het functioneren van innovatieve organisaties de volgende componenten van belang:

- de context van de school;
- samenwerking van docenten;
- transformatief schoolleiderschap;
- het functioneren van de school als lerende organisatie.

De context

Met context wordt enerzijds bedoeld de kenmerken van de externe omgeving van de

school, die te maken hebben met markten, politiek klimaat, economische omstandigheden (Mintzberg 1991). Anderzijds is voor het begrip van de context van de school ook een aantal interne kenmerken van belang. Het gaat dan met name om omstandigheden die door externe, dikwijls wettelijke, afspraken tot stand komen. De school heeft momenteel te maken met een sterk veranderende omgeving. Dit dwingt de school tot innoveren. Een probleem daarbij is dat de school enerzijds te maken heeft met wijzigingen in de wetgeving (extern) en een door de overheid bepaald beleid, hetgeen haar momenteel meer vrijheid van handelen geeft. Anderzijds heeft de schoolleiding te maken met docenten die een hoge mate van autonomie kennen, die al dan niet door interne regelgeving wordt bevorderd. Binnen de muren van hun klaslokaal zijn zij vrij om een eigen invulling te geven aan hun werk.

Het is voor de nabije toekomst van de school van belang uit te gaan van de gedachte dat beleid, begeleiding en de dagelijkse praktijk op scholen steeds meer op elkaar moeten worden afgestemd. Hierbij moet aangetekend worden dat complexe, grootschalige vernieuwingen niet goed buiten een centrale regelgeving kunnen (Sleegers & Wesselingh, 1993). Wil een school haar innovatief vermogen vergroten, dan zal zij docenten moeten stimuleren om, binnen de gegeven contextuele kaders, aan dit innovatief vermogen een bijdrage te leveren. Daartoe dragen de drie onderstaande componenten in sterke mate bij.

Samenwerking van docenten

Een goed functionerend docententeam is het bouw materiaal van de school (Van den Berg, 1990). Het team bepaalt het functioneren van de organisatie en ook het innovatief vermogen ervan. Een schoolleiding speelt daarbij een voorwaardenscheppende rol (Lagerweij, 1993).

Belangrijk bij een teamgerichte benadering is juist dat het team niet als een groep individuele docenten functioneert. "Geavanceerde innovatie vereist dat deskundigen uit verschillende disciplines worden samengevoegd tot soepel functionerende ad hoc projectgroepen" (Mintzberg, 1991, p. 205). Docenten moeten dus intensief, inhoudelijk samenwerken, binnen de vaksecties, maar ook daartussen. Te

denken valt dan aan vormen van thematisch- of projectonderwijs waarbij op onderwijskundig terrein wordt samengewerkt. Deze vormen van onderwijs zijn uiteraard ook middel om samenwerking te bevorderen. De drempel om elkaars lessen bij te wonen en elkaar advies te vragen moet in zo'n geval laag zijn. Maar ook op het gebied van de schoolorganisatie zullen docenten onderling en ook met de schoolleiding moeten samenwerken. In dit kader wordt aandacht gevraagd voor het belang van een collectieve verantwoordelijkheid en van onderlinge steun, zonder de individuele vrijheid en creativiteit te verliezen. We vinden deze vorm van samenwerking terug bij de component 'de school als lerende organisatie'.

Transformatief schoolleiderschap

In een studie van A Campo (1990) naar factoren die een samenwerkingscultuur beïnvloeden, blijkt dat er een relatie bestaat tussen een samenwerkingscultuur en strategieën die de schoolleiding hanteert voor het bepalen van het beleid. Een vorm van leiderschap die aansluit bij het ontwikkelen van een hoog innovatief vermogen van de school wordt transformatief leiderschap genoemd (Leithwood, 1992).

Transformatie is een proces waarbij mensen intensief worden aangesproken en op hun bewustzijn van de context waarin ze leven en werken, en op hun individueel vermogen en individuele verantwoordelijkheid om die context te veranderen (Van den Berg, 1988). Transformatieve schoolleiders zien zichzelf "as responsible more for redefining educational goals than for implementing existing programs" (Mitchell & Tucker, 1992, p. 34).

Fullan (1992) ziet het creëren van een 'collaborative culture' als belangrijkste taak voor een transformatief leider. De transformatief schoolleider moet een samenwerkingscultuur stimuleren door randvoorwaarden te creëren en docenten steeds te stimuleren om zich te blijven ontwikkelen, samen te werken en er voor te zorgen dat er gezamenlijk gewerkt wordt aan de realisering van een streefbeeld of missie.

Leithwood (1994) heeft getracht om het concept transformatief leiderschap empirisch te onderbouwen. Transformatief leiderschap wordt gekenmerkt door de volgende dimensies:

- het ontwikkelen van een visie en anderen op

basis daarvan inspireren;

- het zorgen voor de aanvaarding door leerkrachten van gezamenlijke doelen: hierdoor ontstaat een cultuur van samenwerking;
- het stellen van hoge verwachtingen voor wat betreft het leveren van goed kwalitatief onderwijs;
- het zorgen voor werkwijzen die een uitdrukking zijn van gestelde doelen en die zoveel mogelijk door iedereen gevolgd kunnen worden;
- het stimuleren van leerkrachten op een manier waardoor ze kritisch gaan reflecteren op hun werk en op de veronderstellingen die daaraan ten grondslag liggen;
- het zorgen voor begeleiding en ondersteuning van individuele leerkrachten, waaruit respect blijkt voor hun ideeën en tevens begrip voor hun persoonlijke gevoelens en behoeften;
- het geven van individuele feedback aan leerkrachten met inachtneming van hun opvattingen en gevoelens.

Met name de twee laatste dimensies werken volgens Leithwood sterk transformatief. Uit analyses van het onderzoeksmateriaal blijkt dat deze dimensies, naast die van visie-ontwikkeling, een grote positieve invloed hebben op het functioneren van scholen als zogenaamde lerende organisaties.

De school als lerende organisatie

Voor het optimaal ontwikkelen van het innovatief vermogen is het dus belangrijk dat scholen meer een eigen beleid gaan voeren, meer het karakter gaan aannemen van 'strategische organisaties'. Dergelijke organisaties zijn gericht op het vermogen voortdurend nieuwe kennis, expertise en vaardigheden te genereren om zo ingespeeld te blijven op veranderende omstandigheden. Als zodanig is het begrip 'strategische organisatie' nauw verwant aan een ander concept dat momenteel sterk in de belangstelling staat, namelijk de *lerende organisatie* (Van den Berg, 1990).

Een lerende organisatie is een "organisatie die als bewust beleid voert haar lerend vermogen op alle niveaus en op continu basis te vergroten, ter optimalisering van haar effectiviteit" (Bomers, 1989). In veel literatuur over innovatieve organisaties (Mintzberg, 1991; Sundbo, 1992; en anderen) wordt een *organi-*

sche structuur aangeduid als beste om in een complexe en dynamische omgeving te kunnen overleven. Het ligt dan ook voor de hand dat scholen zich in deze lijn ontwikkelen. Binnen een lerende of strategische organisatie is sprake van deze organische structuur.

Een organische structuur kenmerkt zich allereerst door 'strategie-vorming' als beleidsbepalend instrument en op de tweede plaats door coördinatie op basis van onderlinge afstemming tussen de verschillende geledingen binnen de school. Deze twee aspecten zullen hieronder verder worden uitgewerkt.

Elke organisatie heeft strategieën nodig, waarmee het beleid van die organisatie bepaald kan worden. De wijzen waarop deze strategieën tot stand komen kunnen echter verschillen. Een mogelijkheid voor beleidsbepaling is strategische planning, waarin het management de plannen voor de lange termijn vaststelt. Een gevaar bij dit strak plannen en voor langere tijd vaststellen van beleid voor de toekomst is dat het leidt tot starheid van de organisatie. De organisatie mist dan de flexibiliteit waarmee op actuele ontwikkelingen kan worden ingespeeld.

Een andere mogelijkheid voor het bepalen van beleid is *strategievorming*. Beleidsbepaling heeft dan meer een incrementeel karakter: groeiend vanuit de basis. Dit betekent dat strategieën niet zozeer op één plaats (aan de top) en bewust geformuleerd worden, maar op een impliciete wijze *gevormd* worden doordat zich allerlei specifieke activiteiten in de organisatie afspelen (Mintzberg, 1991). Docenten spelen bij de *strategievorming* een cruciale rol. Met name zij kunnen aangeven wat in de school leeft, waar behoefte aan is. We noemen dit *het persoonlijk perspectief*. Volgens dit perspectief wordt beleid ontwikkeld met name op basis van problemen, initiatieven en behoeften van leerkrachten en schoolleiders. Met en door de inbreng van docenten kunnen dan strategieën gevormd worden, met als uiteindelijk doel het realiseren van de missie van de school. Bij de ontwikkeling van dit gemeenschappelijk perspectief speelt de schoolleiding een belangrijke rol.

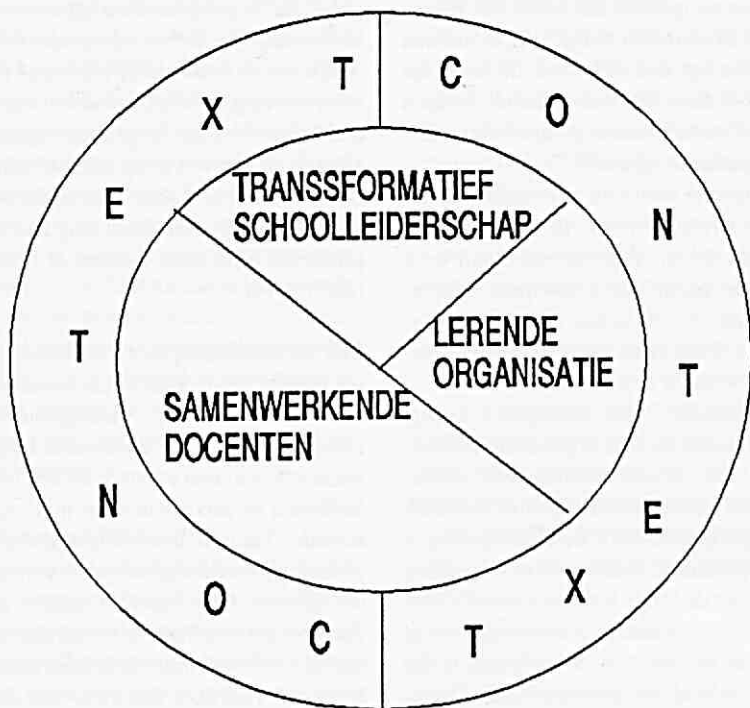
Verschillende auteurs pleiten vanuit deze invalshoek voor incrementele beleidsontwikkeling (Van den Berg, 1990). Van der Krogt (1983) beschrijft een dergelijke benadering als

volgt. Ze "is gebaseerd op het aaneenrijgen van kleine stappen, in de loop van de tijd wordt duidelijk wat er in de nabije toekomst mogelijk is. Men is bezig met het oplossen van zich voordoende problemen, uitgaande van de bestaande situatie en van wat er op korte termijn haalbaar is. Er wordt een aantal alternatieven bekeken, terwijl ook de doeleinden lang niet altijd geëxpliciteerd zijn, deze worden al doende duidelijk" (p. 44).

Een vernieuwingsproces is uiterst moeilijk beheersbaar, want innoveren houdt in dat men zich losmaakt uit vastliggende patronen (Mintzberg, 1991). "Innoveren impliceert het verstoren van een evenwicht. Dit brengt onzekerheden en inconsistenties met zich mee. Innovaties kunnen dan ook niet gedijen in rigide planningsomstandigheden, ze vereisen een ander klimaat. Men moet de 'chaos' die ontstaat dan ook niet trachten te vermijden of te elimineren, doch men moet deze juist proberen te beheersen". Hierdoor kan men voor de coördinatie ook niet terugvallen op één of andere vorm van standaardisatie, hetgeen in een stabiele omgeving wel kan (Van den Berg, 1992).

Een manier om binnen een lerende organisatie de activiteiten te coördineren is door het aanwijzen van contactpersonen of sleutelfiguren die zorgen voor een onderlinge afstemming van de activiteiten. De schoolleiding, maar ook de docenten zelf kunnen deze sleutelfiguren aanwijzen (Mintzberg, 1991). Deze sleutelfiguren zorgen voor een goede onderlinge afstemming binnen en tussen de verschillende projectteams, ze onderhouden contacten, ze zijn op de hoogte van wat er leeft binnen de organisatie en kunnen daardoor interveniëren tussen verschillende betrokkenen. Dit leidt tot een goede afstemming van de verschillende activiteiten. Deze afstemming blijkt van belang te zijn voor de beleidsvoering door scholen (Sleegers, 1991).

Hoe de hierboven beschreven componenten van het innovatief vermogen zich tot elkaar verhouden is schematisch weergegeven in Figuur 1. Dit model voor het innovatief vermogen van scholen vormde een leidraad voor het formuleren van de verwachtingen voor het onderzoek (zie par. 3.1). Op basis van een kwalitatieve analyse werd nagegaan of de resultaten beantwoorden aan de gestelde verwachtingen.



Figuur 1. Conceptmodel voor het innovatief vermogen van scholen

Het onderzoek zal uitwijzen dat dit niet voor alle verzamelde resultaten zal gelden. Het ontwikkelde model zal dan ook in een ander vooronderzoek (voor het basisonderwijs) en in een landelijk survey-onderzoek nader worden beproefd. In dit vooronderzoek was de analyse met name gericht op verdieping van inzichten en nadere theorievorming. Het hiervoor ontworpen model is daarvoor nog erg globaal opgesteld en bevat geen specifieke onderlinge relaties. Samenvattend kan de verhouding tussen de vier componenten als volgt worden geschetst. De context verplicht scholen op een andere - dit is minder afhankelijke wijze - aan (lokaal) schoolbeleid te doen. Een belangrijk element van dit beleid is uiteraard het omgaan met (of vorm geven aan) interne en externe vernieuwingen. Daarvoor zijn twee condities erg belangrijk, namelijk een bepaalde vorm van leiderschap en samenwerking, c.q. coördinatie tussen leraren. De componenten 'schoolleider' en 'samenwerking' leiden tot een lerende organisatie. Een schoolleider komt door zijn manier van werken, in samenwerking met leraren, tot strategievorming en streeft naar onderlinge af-

stemming: de twee kenmerken van lerende organisaties.

In het kader van de implementatie van vernieuwingen worden, naast het innovatief vermogen, ook begrippen als beleidsvoerend vermogen (Sleegers, 1991) en veranderingscapaciteit (Van Gennip, 1991) relevant geacht. Toch zijn er wel degelijk verschillen tussen deze concepten. Het *beleidsvoerend vermogen* heeft primair betrekking op organisatorische kenmerken van scholen die van belang zijn voor de beleidsvoering door scholen in het kader van aanwezige beleidsruimte. Het concept *veranderingscapaciteit* heeft tot nu toe een empirische uitwerking gekregen voor het basisonderwijs en heeft betrekking op een onderwijsinhoudelijke vernieuwing (vernieuwingsconcept basisonderwijs). Daarbij gaat het concept sterk uit van het veranderingsgericht handelen van het team als organisatie-eenheid (Van Emst, 1985). "Met het inschatten van veranderingscapaciteit kunnen we, zoals gezegd, de organisatiekundige kant van schoolontwikkeling volgen" (Van Emst, p. 149).

Het *innovatief vermogen* omvat naast orga-

nisatorische ook culturele aspecten van de school. Tevens wordt bij het innovatief vermogen de schoolorganisatie geanalyseerd vanuit de betrokkenheid en inbreng van individuele personen. Het innovatief vermogen van scholen is gericht op het goed doorlopen van een innovatietraject. De betrokkenheid van individuele leerkrachten is hierbij van groot belang (het persoonlijk perspectief). Sturingsfuncties op het niveau van de school of veranderingscapaciteiten van het schoolteam (Van Ernst, 1985; Van Gennip, 1991) vervullen daarin een complementaire rol.

3 Het onderzoeksdesign

3.1 De probleemstelling

Zoals in de inleiding beschreven is het doel van dit vooronderzoek te komen tot een eerste empirische invulling van het begrip innovatief vermogen van scholen. Hiertoe zijn de volgende drie onderzoeksvragen geformuleerd:

- welke overeenkomsten en verschillen bestaan er tussen enerzijds scholen met een hoog innovatief vermogen en anderzijds scholen met een laag innovatief vermogen;
- zijn de genoemde kenmerken terug te vinden in de literatuur;
- wanneer deze kenmerken, overeenkomsten en verschillen niet terug te vinden zijn in de literatuur, welke aanvullende kenmerken van een hoog innovatief vermogen kunnen dan geformuleerd worden?

Uitgaande van de resultaten van de literatuurstudie is vooraf per component een verwachting geformuleerd. De resultaten uit de interviews worden in verband gebracht met de vier hieronder geformuleerde verwachtingen.

1 Context

Een school die haar innovatief vermogen optimaal gebruikt reageert flexibel op veranderingen die door de overheid zijn opgelegd en creëert voldoende ruimte om zelf invulling aan vernieuwingen te geven.

2 Intensieve samenwerking van docenten

Het docentenkorps is het bouw materiaal van de school. Docenten werken intensief samen, zowel op onderwijskundig als schoolorganisato-

risch terrein.

3 Transformatief leiderschap

Een school met een hoog innovatief vermogen kenmerkt zich door een transformatieve vorm van schoolleiderschap. Dit betekent dat de schoolleider de randvoorwaarden creëert en stimuleert opdat

- docenten zich blijven ontwikkelen,
- docenten intensief samenwerken,
- er gezamenlijk wordt gewerkt aan de realisering van het streefbeeld of de missie.

4 De school als lerende organisatie

De organisatie van de school die haar innovatief vermogen optimaal gebruikt is vergelijkbaar met die van de lerende organisatie; iedereen blijft zich ontwikkelen en scholen. Daartoe worden strategieën voor beleid van onderaf gevormd en worden sleutelfiguren aangesteld die zorgdragen voor de coördinatie van het beleid en daarmee samenhangende structuren in de school.

3.2 Onderzoeksoptzet

In dit vooronderzoek is een kwalitatieve vergelijking gemaakt van negen scholen. Zoals gezegd was de inhoud van de vernieuwing de basisvorming. Dit is een zeer complexe bundel van veranderingen. In dit onderzoek werd deze inhoud nog in zeer algemene termen gehanteerd, mede vanwege de gestelde criteria voor selectie van scholen (zie vervolg). De inhoud van de basisvorming werd onder meer gezien als ingang voor het innovatief vermogen van scholen. Specificatie van de inhoud van een vernieuwing is in principe wel gewenst, doch bleek in het kader van dit vooronderzoek niet uitvoerbaar. (In het tweede vooronderzoek en het hoofdonderzoek zal deze specificatie wel plaatsvinden en wel door middel van een configuratie-onderzoek. Zie hiervoor: Slegers & Van den Berg, 1994.)

Op elke school is bij gemiddeld vijf docenten een interview afgenomen (totaal $n = 46$). Een groep scholen met een hoog innovatief vermogen en een groep met een laag innovatief vermogen zijn in het onderzoek betrokken.

Het doel van het afnemen van de interviews op scholen en de kwalitatieve analyse ervan was te analyseren in hoeverre de aspecten die aan de literatuur ontleend werden, van toepas-

sing zijn op de concrete situatie in scholen. Parallel aan de literatuurverkenning zijn daartoe vragen ontwikkeld voor het interview. De verzamelde vragen, bijeengebracht onder een aantal topics, hebben het karakter van een interviewleidraad. Voor elk van de vier componenten uit het model is een aantal vragen geformuleerd dat aan elk van de geïnterviewden is gesteld. De basisvorming als vernieuwing is steeds als uitgangspunt genomen bij het stellen van de vragen.

Het hanteren van een interviewleidraad waarin de gesprekstopics staan aangegeven is zeer gebruikelijk bij het doen van kwalitatief onderzoek (Wester, 1984). We beschikten over enkele brede topics en behoefden ons daardoor niet te beperken tot vooraf vastgelegde specifieke vragen.

Bij elk onderzoek is de vraag van belang welke en hoeveel onderzoeksobjecten (cases) in het onderzoek betrokken zullen worden. Het antwoord op die vraag hangt af van de doelstelling van het onderzoek (Wester, 1984). Het doel van dit onderzoek is te komen tot verheldering van een begrip en niet tot een generalisatie van resultaten. Volgens Wester (1984) kan daardoor in kwalitatief onderzoek met enkele, soms tientallen eenheden worden volstaan. Er is derhalve gekozen de interviews af te nemen bij twee extreme groepen scholen waar het vermogen tot innoveren markant optreedt.

Er is een aantal scholen gezocht waarvan begeleiders op grond van vastliggende criteria konden *inschatten* dat zij over een zogenaamd 'hoog innovatief vermogen' zouden beschikken en een aantal scholen waarbij dat innovatief vermogen in mindere mate te verwachten viel en eerder van een 'laag innovatief vermogen' gesproken kon worden. Als we in dit kader het begrip selectie gebruiken bedoelen we *inschattingen* die personen (begeleiders) maken over (in dit vooronderzoek) de invoering van basisvorming in scholen en over de aanwezigheid van kenmerken in dezelfde scholen die het innovatief vermogen zouden kunnen bepalen.

Voor de selectie van de scholen met een *hoog* innovatief vermogen zijn twee criteria geformuleerd:

- de school is in een vroeg stadium aan de voorbereiding van de basisvorming begonnen;

- de school heeft een traditie waarin over het algemeen snel en vaak vernieuwingen worden geïmplementeerd.

De selectiecriteria voor scholen die zouden beschikken over een *laag* innovatief vermogen staan hier precies tegenover. Deze scholen zijn in een laat stadium aan de voorbereiding van de basisvorming begonnen en hebben over het algemeen veel weerstand bij het implementeren van vernieuwingen.

Op basis van het deskundig oordeel van een viertal deskundige en zeer ervaren schoolbegeleiders van het KPC zijn vijf scholen met een hoog innovatief vermogen geselecteerd die alle bereid waren aan het onderzoek deel te nemen.

Het bleek niet mogelijk te zijn om op basis van deze criteria vijf scholen met een laag innovatief vermogen te selecteren. Alle gevraagde scholen bleken niet bereid te zijn mee te werken. Om deze reden is voor het selecteren van een groep scholen met een laag innovatief vermogen gebruik gemaakt van het scholenbestand van een onderzoek naar het beleidsvoerende vermogen van scholen (Sleegers, 1991). In dat onderzoek werden drie typen scholen onderscheiden: scholen met een hiërarchisch georiënteerd beleidsvoerende vermogen (type 1), scholen met een beperkt collegiaal georiënteerd beleidsvoerende vermogen (type 2) en scholen met een collegiaal georiënteerd beleidsvoerende vermogen (type 3). De zogenaamde type 1-scholen, scholen met een hiërarchisch georiënteerd beleidsvoerende vermogen, voldoen volgens Sleegers aan de genoemde criteria voor een laag innovatief vermogen. Uit deze groep scholen bleken uiteindelijk vier scholen bereid te zijn deel te nemen aan het onderzoek.

Aan de contactpersonen van alle scholen (veelal de rector of een conrector) is gevraagd twee directieleden en vier docenten te selecteren om geïnterviewd te worden. Voor een aantal scholen was het slechts mogelijk vier en voor een aantal scholen slechts vijf mensen deel te laten nemen aan de interviews. Hierbij is per school onderscheid gemaakt tussen vier groepen van betrokkenen: lid van de schoolleiding, lid van de schoolleiding met lesgevend taken, docent en docent met extra taken (zoals middenmanagement). Alle interviews zijn op cassette opgenomen. Het interview nam in principe ongeveer één lesuur in beslag.

De toegepaste selectieprocedure is niet in alle opzichten volmaakt. Natuurlijk kan in een onderzoek met nog veel meer selectiegewichten rekening gehouden worden. Ook is het mogelijk met criteriumlijsten voor beoordeling te werken. In dit vooronderzoek bleek een meer verfijnde selectieprocedure niet te realiseren. De toegepaste selectiecriteria bieden aan dit kwalitatief vooronderzoek ons inziens wel een voldoende garantie voor een geldige interpretatie van de gegevens.

3.3 De kwalitatieve analyse

De hoofddoelstelling van onze kwalitatieve analyse is om op een meer geldige basis inzichten te ontwikkelen die kunnen leiden tot een theorie die past op het 'empirisch veld', met andere woorden het formuleren van een 'veldbetrokken' theorie (Wester, 1984). In veel publicaties over kwalitatief onderzoek worden procedures beschreven die als richtlijn kunnen dienen voor een kwalitatieve analyse (Peters, Wester & Richardson, 1989). Er zijn diverse methoden beschikbaar voor de analyse van kwalitatieve data. Miles en Huberman (1984) bespreken onder andere de 'within-site'- en de 'cross-site'-analysis. Bij deze analyses worden de data per case (within-site) en ook tussen de cases (cross-site) geanalyseerd. Bij deze analyses wordt gebruik gemaakt van een 'conceptual frame-work'. Zo'n conceptueel kader waarbinnen de data geïnterpreteerd worden, heeft tot doel de data te standaardiseren. De honderden bladzijden interviewprotocol moeten analyseerbaar gemaakt worden. Daartoe moet gebruik gemaakt worden van eenduidige codes en terminologieën in de vorm van een conceptueel raamwerk. Om sturing te geven aan de data wordt dit raamwerk vooraf samengesteld.

In ons vooronderzoek zijn ook 'within-site' en 'cross-site' analyses gedaan op grond van een, uit de literatuurstudie voortgekomen, conceptueel raamwerk. We hebben ons daarbij tevens laten leiden door een werkmethode zoals door Wester (1984) beschreven. Wester onderscheidt de volgende onderzoeksfases:

- *exploratie*: het ontdekken van begrippen;
- *specificatie*: het ontwikkelen van begrippen;
- *reductie*: het bepalen van het kernbegrip;
- *integratie*: het uitwerken van de theorie.

Al naargelang het doel van het onderzoek is het mogelijk stappen te vereenvoudigen of te verdiepen.

Hieronder zal per fase besproken worden welke activiteiten door ons ontwikkeld zijn. Per fase zal een voorbeeld van uitwerking gegeven worden.

a *De exploratiefase*

In de exploratiefase ontleent de onderzoeker relevante begrippen aan het onderzoeksmateriaal of eventueel aan een eerder gedaan literatuuronderzoek. Hier worden voorlopige onderzoeksvragen en voorlopige begrippen geformuleerd. Er wordt dus een conceptueel raamwerk gemaakt aan de hand waarvan de analyse gedaan kan worden.

In dit onderzoek is ervoor gekozen om de exploratiefase te beginnen met een literatuuronderzoek. Op basis hiervan zijn de vier componenten en de daaruit afgeleide verwachtingen geformuleerd (zie par. 3.1). Daaruit is de genoemde interviewleidraad samengesteld. Per component is een aantal vragen geformuleerd met een bijbehorende checklist.

De verwachting die is geformuleerd met betrekking tot 'transformatief schoolleiderschap' is bijvoorbeeld: "Een school met een hoog innovatief vermogen kenmerkt zich door een transformatieve vorm van schoolleiderschap. Dit betekent dat de schoolleider de randvoorwaarden creëert en stimuleert opdat

- docenten zich blijven ontwikkelen,
- docenten intensief samenwerken,
- er gezamenlijk wordt gewerkt aan de realisering van het streefbeeld of de missie."

b *De specificatiefase*

In de specificatiefase worden de op grond van het onderzoeksmateriaal onderscheiden begrippen nader omschreven. Het doel van deze specificatie is de begrippen uit de literatuur uit te werken tot zogenaamde 'veldbetrokken' begrippen (Wester, 1984).

Het onderzoeksmateriaal (de interviewprotocollen) is zo objectief mogelijk geanalyseerd. De protocollen zijn daartoe ingedeeld in eenheden of tekstfragmenten. Deze tekstfragmenten kregen alle een hoofdtrefwoord dat het onder-

werp van de tekst aangaf. Het toekennen van trefwoorden aan de tekstfragmenten is gebeurd met behulp van het computerprogramma KWALITAN (Peters, Wester & Richardson, 1989). KWALITAN is een bestandsprogramma dat de mogelijkheid biedt ruw (interview)materiaal dat geordend moet worden op eenvoudige wijze te ordenen.

Per school werden alle teksteenheden met een bepaald hoofdtrefwoord geselecteerd en gecodeerd door er een sub-trefwoord aan toe te kennen dat als het ware in één woord de inhoud van het tekstfragment aangaf. Daarna konden de hoofdtrefwoorden worden geordend. Op grond daarvan kunnen dan variabelen worden geconstrueerd die bruikbaar zijn voor een vervolgonderzoek. De sub-trefwoorden en daarmee de omschrijvingen van de begrippen zijn dus gebaseerd op de interviews en *niet* op de literatuurstudie. De hoofdtrefwoorden die bijvoorbeeld voortkwamen uit de component 'transformatief schoolleiderschap' waren: taakopvatting, contact (met docenten en leerlingen), (omgaan met) initiatieven, personeelsbeleid en besluitvorming. Onder een hoofdtrefwoord als bijvoorbeeld 'taakopvatting' vielen alle sub-trefwoorden die te maken hadden met hetgeen de schoolleiding belangrijk vindt in haar werk.

c De reductiefase

In de reductiefase wordt de kern van de theorie geformuleerd. De reductiefase is een logisch vervolg op de specificatiefase.

Het resultaat van de specificatiefase was een lijst van ongeveer driehonderd sub-trefwoorden, verdeeld over 12 hoofdtrefwoorden. Deze lijst moest teruggebracht worden tot een werkbare lijst van maximaal tien sub-trefwoorden per hoofdtrefwoord. We erkennen dat hierdoor nuances en betekenisverschillen verloren kunnen gaan. De sub-trefwoorden moesten echter geclusterd worden onder hoofdtrefwoorden.

Per hoofdtrefwoord is een data-matrix gemaakt waarin per school is weergegeven het aantal keren dat een sub-trefwoord voorkwam. Daarna is per school gezocht naar verbanden tussen dimensies. Op welke scholen komen welke trefwoorden veel of juist weinig voor en kan een verband tussen deze dimensies gelegd worden.

De datamatrix voor het hoofdtrefwoord taakopvatting is te zien in Tabel 1. Voor de wijze van interpreteren en voor wat betreft de verdeling van de interviews over de scholen wordt verwezen naar paragraaf 4.1. Met deze tabel wordt voorbeeldsgewijs aangegeven hoe de verzamelde data gereduceerd en geordend zijn. Inhoudelijk commentaar wordt gegeven vanaf paragraaf 4.2.

d De integratiefase

In de integratiefase worden de uitspraken uit de interviews gekarakteriseerd op de onderscheiden variabelen en de relaties tussen variabelen onderling onderzocht. In dit vooronderzoek

Tabel 1
Datamatrix voor het hoofdtrefwoord 'taakopvatting'

Taakopvatting	1	2	3	4	5	Totaal hoog	6	7	8	9	Totaal laag
Realiseren van een streefbeeld	13	16	6	7	11	53	2	2	13	1	18
Leerling staat centraal	2	1			2	5	1		1		2
Teamvorming	17	6	2	7	1	33	1		1		2
Schoolleiding is het centrale orgaan	1		1	3	2	7	5	1			6
Schoolleiding is niet het centrale orgaan		2	1		3	6	2	4		3	9
Schoolleiding als management	1		1			2	1	2			3
Schoolleiding bepaalt beleid	4	1		2	5	12		1		4	5
Schoolleiding treedt controlerend op					1	1	2				2
Geen gedeelde onderwijsvisie	1		2	1	1	5	2	10	2	6	20

De nummers 1 tot en met 5 in de eerste regel van deze Tabel verwijzen naar de hoog-innovatieve scholen; de scholen 6 tot en met 9 naar de laag-innovatieve scholen.

werden in de integratiefase op grond van de data-matrixen de resultaten beschreven. Relaties tussen begrippen werden nader geformuleerd. In een nadere literatuurverkenning is gezocht naar verklaringen voor eventueel opvallende resultaten (hiervoor verwijzen we naar paragraaf 4: de onderzoeksresultaten). Daarnaast is per school op basis van het onderzoeksmateriaal een case-beschrijving gemaakt. Deze casebeschrijvingen zijn aan de scholen teruggekoppeld.

4 De onderzoeksresultaten

4.1 Verantwoording

In de datamatrixen zijn de aantallen uitspraken over de verschillende subtrefwoorden in absolute getallen weergegeven.

In de Tabellen 2 en 3 zijn die subtrefwoorden weergegeven waarbij de verschillen in aantallen uitspraken relatief groot waren (het criterium hiervoor was een onafhankelijke beoordeling van enkele onderzoekers). Wanneer van de hoog innovatieve groep maar twee scholen uitspraken hebben gedaan over een bepaald subtrefwoord en dit desondanks een hoog totaal oplevert, is dit subtrefwoord niet opgenomen. Voor elk van die subtrefwoorden zijn twee kolommen afgedrukt. De linker kolom geeft het totaal aantal uitspraken weer voor de groep docenten uit de hoog innovatieve scholen. De rechter kolom geeft het totaal aantal uitspraken voor de groep docenten uit de laag innovatieve scholen. Boven elk cluster van subtrefwoorden staat het bijbehorende hoofdtrefwoord vermeld, met daarbij tussen haakjes de verwijzing naar de betreffende component van het theoretisch model (Figuur 1).

De spreiding van de uitspraken over het aantal geïnterviewden binnen de scholen is niet uit de tabellen af te lezen. De onderzoekers hebben tijdens het afnemen en inventariseren van de interviews geen reden gevonden op grond waarvan een gelijkmatige spreiding van het aantal uitspraken in twijfel getrokken zou kunnen worden. Alvorens over te gaan tot de uiteenzetting van de onderzoeksresultaten moet nog één aspect worden toegelicht. De hoog innovatieve groep bestaat uit vijf scholen met in totaal 25 geïnterviewden terwijl de laag innovatieve groep uit vier scholen bestaat waarin 21

personen werden geïnterviewd. Het feit dat bijvoorbeeld in de innovatieve groep meer uitspraken worden gevonden over een bepaald subtrefwoord is onvoldoende basis om de conclusie te kunnen trekken dat een subtrefwoord kenmerkend is voor deze groep scholen.

4.2 Resultaten in samenhang

Allereerst zullen de opvallendste resultaten die wél beantwoorden aan de verwachtingen worden besproken en vervolgens de resultaten die minder met de verwachtingen overeenkomen.

In Tabel 2 zijn de belangrijkste resultaten van de interviews weergegeven die beantwoorden aan de eerder geformuleerde verwachtingen. In Tabel 3 zijn die trefwoorden opgenomen die juist (gedeeltelijk) in tegenspraak zijn met de geformuleerde verwachtingen. Deze resultaten worden, waar nodig, aan de hand van aanvullende literatuur kort toegelicht.

Het hoofdtrefwoord 'samenwerking' dat behoort bij de component 'samenwerkende docenten' is in Tabel 2 niet opgenomen. Deze resultaten beantwoorden wel aan de verwachtingen, maar vergen dermate veel uitleg dat ze in de paragraaf 'Resultaten die niet beantwoorden aan de verwachtingen' zijn opgenomen.

4.2.1 Resultaten die beantwoorden aan de verwachtingen

De belangrijkste resultaten die overeen komen met de vooraf geformuleerde verwachtingen zullen achtereenvolgens per component worden besproken. In de tekst is steeds tussen haakjes het betreffende subtrefwoord aangegeven, zoals dat in de Tabellen 2 en 3 terug te vinden is.

Beleidsruimte

Het opvallendste resultaat met betrekking tot de omgeving van de school gaat over de mate waarin de school gebruik maakt van en inspeelt op de veranderingen die de overheid initieert, in dit geval de basisvorming. Uit de analyse van de interviews is gebleken dat de scholen met een laag innovatief vermogen de basisvorming zullen invoeren met zo min mogelijk consequenties voor de bestaande praktijk (bavo minimaal).

Teambetrokkenheid en autonomie

Ten aanzien van de mate van samenwerking

Tabel 2
Resultaten die beantwoorden aan de verwachtingen

Trefwoorden	Totaal uitspraken van de hoog-innovatieve groep	Totaal uitspraken van de laag-innovatieve groep
BELEIDSRUIMTE		
(Context)		
Minimale invoering van basisvorming	3	11
TEAMBETROKKENHEID		
(Intensieve samenwerking van docenten)		
Actief	13	3
Harmonieus	15	0
Passief	6	23
Geïsoleerde opstelling van docenten	5	10
AUTONOMIE		
(Intensieve samenwerking van docenten)		
Lage drempel algemeen	11	3
Hoge drempel algemeen	4	14
TAAKOPVATTING		
(Transformatief schoolleiderschap)		
Realiseren van een streefbeeld	53	18
Geen gedeelde onderwijsvisie	5	20
Teamvorming	33	2
CONTACT		
(Transformatief schoolleiderschap)		
Schoolleiding lage drempel	11	5
Schoolleiding hoge drempel	7	11
INITIATIEVEN		
(Transformatief schoolleiderschap)		
Gestimuleerd	34	8
Niet gestimuleerd	3	14
PERSONEELSBELEID		
(Transformatief schoolleiderschap)		
Cultuurbestending	7	0
Personeelszorg	12	3
BESLUITVORMING		
(Transformatief schoolleiderschap)		
Plenaire vergadering staat centraal	14	4
STRATEGIE		
(School als lerende organisatie)		
Voldoende delegatie	15	6
Invloed van onder op	28	4
Flexibiliteit in uitvoering van beleid	15	1
COÖRDINATIE		
(School als lerende organisatie)		
Functioneren van commissies	13	5
Middenmanagement als sleutelfiguur	18	9
LEREN		
(School als lerende organisatie)		
Scholingsbehoefte	21	6
Scholingsbeleid	18	5

Voor een omschrijving van de trefwoorden in deze Tabel wordt verwezen naar het onderzoeksrapport (Van den Berg, Slegers, Bakx & Van der Eerden, 1993).

binnen de scholen valt allereerst op dat de teambetrokkenheid van scholen met een hoog innovatief vermogen zich *actief* manifesteert (actief) en die van scholen met een laag innovatief vermogen *passief* (passief). Hoog innova-

tieve scholen kenmerken zich door een geringe terughoudendheid ten opzichte van vernieuwingen. Men is ook in hoge mate betrokken bij elkaars werk. Daarnaast beoordeelt men de omgang met elkaar in de hoog innovatieve

groep als *harmonieus* (harmonie). In de laag innovatieve groep is er duidelijk sprake van een geïsoleerde opstelling van docenten. Tot slot lijkt de drempel om met collega's over problemen in de klas te praten in de hoog innovatieve groep laag (lage drempel algemeen) en in de laag innovatieve groep hoog (hoge drempel algemeen).

Schoolleiderschap: taakopvatting, contact, initiatieven, personeelsbeleid en besluitvorming

De schoolleiding probeert op scholen met een hoog innovatief vermogen een streefbeeld te creëren en uit te dragen (realiseren streefbeeld). Op scholen met een laag innovatief vermogen is dat veel minder het geval (geen gemeenschappelijke onderwijsvisie). Ook besteedt de schoolleiding op scholen met een hoog innovatief vermogen meer aandacht aan het creëren van een draagvlak onder de teamleden (teamvorming). Het contact tussen schoolleiding en docenten verloopt in de hoog innovatieve groep naar tevredenheid, de drempel is laag (schoolleiding lage drempel). Voor docenten in de laag innovatieve groep is de drempel om naar de schoolleiding toe te stappen voor docenten hoger (schoolleiding hoge drempel). Ook worden initiatieven op scholen met een hoog innovatief vermogen gestimuleerd door de schoolleiding (gestimuleerd) en op scholen met een laag innovatief vermogen minder (niet gestimuleerd).

Op scholen met een hoog innovatief vermogen vindt de schoolleiding het belangrijk dat de heersende cultuur bestendig en/of verbeterd wordt en besteedt men veel aandacht aan het welbevinden van docenten (personeelszorg). In de hoog innovatieve groep neemt vooral de plenaire docentenvergadering de uiteindelijke strategische besluiten (plenaire vergadering centraal).

De school als lerende organisatie: strategie, coördinatie en lerend vermogen

Ten aanzien van de school als lerende organisatie valt op dat in scholen met een hoog innovatief vermogen meer taken en bevoegdheden aan docenten gedelegeerd worden (voldoende delegeren). Docenten hebben rechtstreeks invloed op het beleid. Ook met de uitvoering van dat beleid wordt flexibel omgegaan (flexibili-

teit). De beleidsbeïnvloeding vindt vooral van onderaf plaats en via de incrementele weg (invloed van onder op).

De commissies (commissies) die activiteiten uitvoeren en het middenkader (middenmanagement sleutelfiguur) nemen vooral de sleutelposities in in de scholen met een hoog innovatief vermogen. Zij dragen zorg voor de coördinatie van de verschillende activiteiten. In de hoog innovatieve groep hebben docenten ten slotte de behoefte om zichzelf te blijven ontwikkelen (scholingsbehoefte) en de schoolleiding stippelt daarvoor een beleid uit (scholingsbeleid).

Samenvattend

Concluderend kan worden vastgesteld dat veel van de resultaten aansluiten bij de verwachtingen die op basis van de literatuur zijn geformuleerd. In de scholen met een hoog innovatief vermogen is over het algemeen sprake van een grotere teambetrokkenheid en er wordt gewerkt in een harmonieuze werksfeer. Menervaart een lage drempel om met collega's over professionele zaken te spreken. De schoolleiding vervult een stimulerende en voorwaardenscheppende rol. De beleidsbeïnvloeding verloopt veelal incrementeel. Taken en bevoegdheden zijn gedelegeerd. Binnen de scholen zijn sleutelfiguren aanwezig die zorg dragen voor de coördinatie door het afstemmen van de verschillende activiteiten op elkaar.

Er is echter ook een aantal resultaten uit het onderzoek naar voren gekomen dat in mindere mate overeenkomt met de vooraf geformuleerde verwachtingen. Deze zullen in de volgende paragraaf worden beschreven en vervolgens aan de hand van aanvullende literatuur worden toegelicht.

4.2.2 Resultaten die niet beantwoorden aan de verwachtingen

De resultaten die vanuit de onderzochte literatuur minder te verwachten vielen, blijken sterk met elkaar samen te hangen en tot twee thema's terug te brengen: de manier waarop docenten samenwerken en de rol van de schoolleiding in de school.

Voor elk van deze twee thema's wordt achtereenvolgens besproken op welke wijze het gevonden resultaat afwijkt van de verwachtingen.

Tabel 3*Resultaten die niet beantwoorden aan de verwachtingen*

Trefwoorden	Totaal hoog	Totaal laag
SAMENWERKING		
(Intensieve samenwerking van docenten)		
Algemeen voldoende	3	11
Tussen secties voldoende	31	9
Tussen secties weinig	18	5
Tussen secties geen	4	13
TAAKOPVATTING		
(Transformatief schoolleiderschap)		
Schoolleiding bepaalt beleid	12	5
INITIATIEVEN		
(Transformatief schoolleiderschap)		
Rol van middenmanagement/schoolleiding	12	5
BESLUITVORMING		
(Transformatief schoolleiderschap)		
Schoolleiding centraal	16	19
STRATEGIE		
(School als lerende organisatie)		
Invloed getrapd	10	13
COÖRDINATIE		
(School als lerende organisatie)		
Coördinatie top down	17	17

Voor een omschrijving van de trefwoorden in deze Tabel verwijzen we naar het onderzoeksrapport (Van den Berg, Slegers, Bakx & Van der Eerden).

gen. Aan de hand van aanvullende literatuur worden mogelijke verklaringen aangedragen voor de gevonden discrepanties.

Samenwerking in scholen

De resultaten met betrekking tot de samenwerking binnen scholen sluiten slecht aan bij de verwachtingen. Onder het hoofdtrefwoord 'samenwerking' komt namelijk naar voren dat scholen met een laag innovatief vermogen over het algemeen vinden dat er binnen de school *voldoende* wordt samengewerkt (algemeen voldoende). Er werd verwacht dat er in deze groep scholen weinig zou worden samengewerkt. Deze uitkomst is eveneens in tegenpraak met een aantal uitspraken over de verschillende vormen van samenwerking binnen de school. Er worden namelijk relatief weinig uitspraken gedaan over de daadwerkelijke vormen van samenwerking tussen en binnen secties (tussen secties voldoende, tussen secties weinig en tussen secties geen).

Deze uitkomst zou verklaard kunnen worden door het feit dat scholen met een laag innovatief vermogen überhaupt minder behoefte hebben aan samenwerking, en daardoor eerder tevreden zijn met de huidige samenwerking.

Bij de scholen met een hoog innovatief vermogen is dan het omgekeerde het geval. Slechts zeer weinig docenten geven aan dat zij vinden dat er voldoende wordt samengewerkt (algemeen voldoende), terwijl het aantal uitspraken over de mate van samenwerking tussen secties juist zeer hoog is (tussen secties voldoende). Uitgaande van de bovenstaande veronderstelling kan waarschijnlijk toch aan de verwachting tegemoet worden gekomen dat op scholen met een hoog innovatief vermogen meer wordt samengewerkt. We merken op dat nader onderzoek naar de mate waarin feitelijk op scholen wordt samengewerkt en naar de kwaliteit van die samenwerking wenselijk is.

Leiding geven in een school: taakopvatting, nemen van initiatieven en besluitvorming

De rol of de opstelling van de schoolleiding binnen de school hangt samen met samenwerking tussen docenten. Kijkend naar de resultaten ten aanzien van leiderschap binnen scholen stuiten we op een schijnbare tegenstelling. Deze tegenstelling richt zich op de wijze waarop beleid gemaakt wordt binnen de scholen.

Uit Tabel 2 blijkt dat in scholen met een

hoog innovatief vermogen de beleidsbeïnvloeding vooral vanuit de basis plaatsvindt, dat de schoolleiding voldoende taken en bevoegdheden delegeert en dat commissies en middenmanagement een sleutelpositie innemen in de school. Uit Tabel 3 blijkt dat juist ook de schoolleiding in de hoog innovatieve groep én in de laag innovatieve groep een belangrijke rol speelt in het coördineren van activiteiten. De schoolleiding bepaalt in hoge mate het beleid voor beide groepen scholen. Ze vormt het centrale orgaan van de schoolorganisatie en vervult een sturende rol binnen de school. De resultaten uit de interviews geven te zien dat de meeste initiatieven in de hoog innovatieve groep afkomstig zijn van het middenmanagement en van de schoolleiding en dat in beide groepen de invloed getrapd is en de coördinatie vooral top down plaatsvindt.

Dit komt niet overeen met de vooraf geformuleerde verwachting. Daarin wordt ten aanzien van de initiatieven die binnen de school worden ontplooid opgemerkt dat deze uit *alle* geleidingen afkomstig zijn en dat de coördinatie vooral bottom up plaatsvindt. Om deze discrepantie tussen het literatuuronderzoek en de onderzoeksresultaten te verklaren heeft een nader literatuuronderzoek plaats gevonden; niet om te zoeken naar generalisatie van resultaten doch uit behoefte een beter begrip te krijgen voor deze geconstateerde discrepantie.

Verscheidene auteurs (Commissie Toekomst Leraarschap, 1993) signaleren de laatste jaren een meer prominente rol van het management van een school. De overheid treedt immers terug als regelende instantie en maakt plaats voor een grotere autonomie op instellingsniveau. Daardoor krijgen zowel schoolleiding als bevoegd gezag andere taken. De verklaring voor de sturende rol van de schoolleiding zou dan liggen in de context van de school, te weten het overheidsbeleid. Ook heeft het landelijk vernieuwingsbeleid een belangrijke invloed op de rol van het management van de school. Daarom is het van belang te bestuderen hoe deze twee factoren (overheidsbeleid en schoolmanagement) zich tot elkaar verhouden.

Vandenberghen en Van der Vegt (1992) reflecteren op deze verhouding en constateren onder andere dat de overheid er bij het huidige beleid van decentralisatie en deregulering van

uit gaat dat scholen in staat zijn een eigen beleid te ontwikkelen en dit ook te verantwoorden. Er wordt niet bestudeerd aan welke eisen het dereguleringsbeleid moet voldoen om dit proces van beleidsontwikkeling in een school op gang te brengen en te houden. Aan het management van de scholen worden andere taken opgedragen, maar er wordt niet aangegeven hoe deze taken het beste vervuld kunnen worden. Vandenberghen en Van der Vegt (1992) formuleren daarom twee zogenaamde opgaven voor vernieuwingswerk waarmee het proces van beleidsontwikkeling in scholen op gang kan worden gebracht. Allereerst vraagt vernieuwingswerk om een eigen organisatievorm. Deze vorm correspondeert met die van de lerende organisatie. Daarnaast vergen vernieuwingen een bepaalde vorm van *sturing*. Innovaties moeten op koers gebracht en de gang moet erin gehouden worden. Sturing is echter een precair onderwerp in een schoolorganisatie met autonome docenten.

Terugkomend op de onderzoeksresultaten uit de Tabel 3 is bijvoorbeeld de sturende rol van de schoolleiding mogelijk te verklaren uit het feit dat de basisvorming (de innovatie die in dit onderzoek als illustratie is gebruikt) zich nog in een beginstadium bevindt. In zo'n beginfase wordt de richtinggevende sturingsfunctie wellicht meer aangesproken en neemt de schoolleiding meer initiatieven.

In de interviews werd door een aantal docenten zelfs expliciet vermeld dat zij van de schoolleiding en van het middenmanagement een sturende opstelling verwachten, waarbij de schoolleiding een duidelijke stellingname niet uit de weg mag gaan. De docenten verlangen van de schoolleiding dat zij de verantwoordelijkheden voor het uitgestippelde beleid op zich neemt. De schoolleiding zal hiervoor telkens wisselende sturingsfuncties moeten hanteren.

Strategie en coördinatie

Een opvallend aspect uit Tabel 3 is dat in beide groepen scholen de docenten vooral invloed op het beleid uitoefenen door zitting te nemen in een commissie of deel uit te maken van het middenmanagement (invloed getrapd).

Het ontwikkelen van een middenmanagement is een steeds vaker voorkomend verschijnsel in scholen voor voortgezet onderwijs en wordt mede veroorzaakt door de verande-

rende taken van de schoolleiding (Vrieze & Pelkmans, 1992). Met het formatiebudgetsysteem worden mogelijkheden gecreëerd tot meer functiedifferentiatie en daardoor getrapte invloed in beleid. De coördinatie kan dan minder top down gaan verlopen. Belangrijk daarbij is wel dat de taken en verantwoordelijkheden van dit middenmanagement duidelijk zijn. Op grond van twaalf schoolstudies stellen Vrieze en Pelkmans vast dat middenmanagementfuncties wel in ontwikkeling zijn maar vaak nog geen formele basis hebben. Toch lijkt het ontwikkelen van dit middenmanagement in het kader van het beleid van schaalvergroting de enige manier om de steeds groter wordende scholen te besturen (Commissie Toekomst Leraarschap, 1993). Deze ontwikkeling heeft bovendien positieve effecten op loopbaanontwikkeling, horizontale en verticale taakverrijking, beloningssystemen, opleiding en ontwikkeling en status van het leraarsberoep (Vrieze & Pelkmans, 1992).

5 Nabeschuiving

Voor wat betreft de door ons onderzochte scholen kan worden geconcludeerd dat met name het schoolleiderschap cruciaal is bij de ontwikkeling van het innoverend vermogen van de school. Op basis hiervan kunnen we mogelijke *relaties tussen de componenten* van Figuur 1 meer preciseren.

De overheid treedt terug als regelgevende instantie en maakt plaats voor een grotere autonomie op instellingsniveau. De veranderende context van de school raakt de schoolleiding als eerste. Zij vormen immers de eerstverantwoordelijken voor het uitlijnen van het onderwijskundig en strategisch beleid van de school.

Voor de onderzochte scholen blijkt een transformatieve schoolleiding op het bestuurlijk en onderwijskundig beleid van de school bevorderend te kunnen werken; maar dan wel in samenhang met de sturende functie, zoals besproken in paragraaf 4. Door daarnaast de samenwerking van docenten te stimuleren worden docenten gemotiveerd en gestimuleerd in de beleidsvorming te participeren. De schoolleiding besteedt aandacht aan het creëren van een draagvlak bij het doorvoeren van een ver-

nieuwing of verandering binnen de school. Dit komt mede tot uitdrukking in het gevoerde personeelsbeleid van de school, waarin aandacht wordt besteed aan de bestending en/of verbetering van de cultuur binnen de school. Via gezamenlijke doordenking en reflectie kan een team dan streven naar verbetering van het eigen functioneren en dat van de organisatie.

A Campo (1991) toont in haar studie naar factoren die de betrokkenheid en samenwerking van docenten beïnvloeden een relatie aan tussen het ontwikkelen van een samenwerkingscultuur en strategieën van leidinggevers, waaronder het ontwikkelen van een gezamenlijke visie, flexibiliteit en het benadrukken van individuele groei en het voorzien in faciliteiten voor samenwerking; kortom aspecten van transformatief leiderschap. Schoolleiders houden daarbij rekening met de bestaande schoolcultuur. Zij stelt tevens vast dat docenten niet onwillig staan tegenover samenwerking, maar daarvoor tijd en aanmoediging nodig hebben. In het onderzoek dat wij verricht hebben, is geen aanleiding gevonden een relatie te leggen van samenwerkende docenten naar transformatief schoolleiderschap. Uit geen van de resultaten bleek dat transformatief schoolleiderschap ontstaat doordat docenten samenwerken.

Uit door anderen verricht onderzoek (bijvoorbeeld Leithwood, 1994) blijkt dat de transformatieve schoolleiding vooral procesmatig is ingesteld, dat wil zeggen dat het beleid op incrementele wijze, stap voor stap, gevormd wordt. Dit resulteert in een door alle betrokkenen gedragen visie op de doelstellingen van het onderwijs, respectievelijk de instelling zelf (Sleegers & Giesbers, 1992). De school kan daardoor functioneren als lerende organisatie.

Deze conclusies worden in ons onderzoek min of meer bevestigd. In scholen met een transformatief ingestelde schoolleiding worden initiatieven van docenten gestimuleerd door de schoolleiding. Er is sprake van een lage drempel tussen schoolleiding en docenten. Dit leidt tot een groter welbevinden van de docenten. Doordat schoolleiding, sleutelfiguren en docenten in de school elkaar voortdurend aanvullen is hier sprake van een wederkerige relatie.

Ons onderzoek indiceert ook nog het volgende. Een school kan alleen als lerende orga-

nisatie bestaan wanneer de docenten in zekere mate met elkaar samenwerken. Het tot stand brengen van een samenwerkingscultuur, waarin men functioneert vanuit een gemeenschappelijk gedragen visie, biedt niet alleen de mogelijkheid een meer professionele cultuur te ontwikkelen, maar vergroot tevens het draagvlak voor noodzakelijk geachte vernieuwingen. Een transformatief ingestelde schoolleiding kan hieraan een belangrijke bijdrage leveren.

De resultaten van ons onderzoek zijn aan alle betrokken scholen teruggekoppeld en wel door middel van schoolbeschrijvingen. Deze feedbackprocedure is zowel voor de hoog innovatieve als voor de laag innovatieve scholen ontwikkeld. Voor de terugkoppeling naar de laag innovatieve scholen hadden we aanvaardingsproblemen verwacht. Deze deden zich echter niet voor. Integendeel, men reageerde open en plaatste opmerkingen als "herkenbaar, goed om aan te werken", enz. Een deel van de reactie van één van deze scholen was de volgende: "Misschien is de taakverdeling binnen de directie te vast omlijnd en moet de directeur veel delegeren. Maandag gaat een directievergadering alleen over jullie onderzoek." In de nabespreking van dit artikel maken we deze opmerkingen, omdat ze ondersteunend werken naar de validiteit van de gegevens.

Het besproken onderzoek indiceert dat met het huidige dereguleringsbeleid van de centrale overheid het onderzoek naar het innovatief vermogen van scholen een prominente plaats verdient in het huidige wetenschappelijk onderzoek naar onderwijsvernieuwingen in schoolorganisaties.

Uit een tweede, inmiddels gestart, vooronderzoek naar het innovatief vermogen van scholen, maar dan in het basisonderwijs, zal moeten blijken in hoeverre het begrip innovatief vermogen nog verder uitgediept kan worden. Nu reeds kunnen we constateren dat voor het basisonderwijs sprake is van enkele aanvullende dimensies. Deze zijn: het zelfvertrouwen van leerkrachten, de gerichtheid van leerkrachten op nieuwe werkwijzen en procedures, alsmede de aanhoudende zorg (als attitude) van leerkrachten voor leerlingen. Mede vanuit deze dimensies zullen we nagaan in hoeverre ook het persoonlijk perspectief van leerkrachten bepalend is voor het innovatief vermogen van

scholen. Op basis van het tweede vooronderzoek zal ook een nieuwe omschrijving van het begrip innovatief vermogen ontwikkeld worden. In het verslag van het tweede vooronderzoek zal hierop nader worden ingegaan.

Literatuur

- Berg, R. van den, & Vandenberghe, R. (1988). *Onderwijsvernieuwing op een keerpunt*. Tilburg: Zwijzen.
- Berg, R. van den (1990). *Transformatief vernieuwingsbeleid* (Inaugurale rede). Deventer: Van Loghum Slaterus.
- Berg, R. van den (1992). Transformational education policy: schools as strategic organization. *Knowledge: Creation, Diffusion, Utilization*, 13, 440-459.
- Berg, R. van den, Slegers, P., Bakx, E., & Eerden, E. van der (1993). *Het innovatief vermogen van scholen*. 's-Hertogenbosch: Katholiek Pedagogisch Centrum/Nijmegen: Katholieke Universiteit.
- Bomers, G. B. J. (1989). *De Lerende Organisatie*. Nijenrode, opening van het academisch jaar.
- Campo, Ch. à (1991). *Motivation and commitment: factors in determining how principals foster collaborative school cultures* (Doctoraalscriptie). Nijmegen: Katholieke Universiteit.
- Commissie Toekomst Leraarschap (1993). *Een beroep met perspectief: De toekomst van het leraarschap*. Leiden: Distributiecentrum DOP.
- Emst, A. van (1985). *Innoverend handelen*. Amsterdam: Algemeen Pedagogisch Centrum.
- Fullan, M. G. (1992). Visions that blind. *Educational Leadership*, 49(5), 19-20.
- Gennip, J. van (1991). *Veranderingscapaciteiten van basisscholen*. Academisch proefschrift. Nijmegen: ITS.
- Janssens, F. J. G. (1985). Betrouwbaarheid en validiteit in interpretatief onderzoek. *Pedagogisch Tijdschrift*, 10(10), 149-161.
- Krogt, F. van der (1983). *Probleemoplossing en beleidsvorming in scholen: Een formatieve evaluatie van organisatie-modellen op hun bruikbaarheid in een instrumentarium voor schoolontwikkeling*. Academisch proefschrift, Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Lagerweij, N. A. J. (1993). Implementatie van basisvorming: de start van een dieptestudie. *Pedagogische Studiën*, 70, 162-180.

- Leithwood, K. A. (1992). The move toward transformational leadership. *Educational Leadership*, 49(5), 8-12.
- Leithwood, K. A. (1994, April). *The contributions of transformational leadership to organizational learning in schools*. Paper presented at the annual meeting of the AERA, New Orleans.
- Miles, L., & Huberman, A. M. (1984). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Mintzberg, H. (1991). *Mintzberg over management*. Amsterdam/ Antwerpen: Uitgeverij Veen.
- Mitchell, D. E., & Tucker, S. (1992). Leadership as a way of thinking. *Educational Leadership*, 49(5), 30-35.
- Peters, V., Wester, F., & Richardson, R. (1989). *Kwalitatieve analyse in de praktijk en Handleiding bij Kwalitan versie 2*. Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociale wetenschappen (ITS); Vakgroep Methoden, Faculteit Sociale Wetenschappen, Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Slegers, P. J. C. (1991) *School en beleidsvoering: Een onderzoek naar de relatie tussen het beleidsvoerende vermogen van scholen en het benutten van de beleidsruimte door scholen*. Academisch proefschrift, Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Slegers, P., & Giesbers, J. (1992). Het beleidsvoerende vermogen van scholen en de schoolleiding. In *Praktijkboek - Leidinggeven in de basisschool*, (19), pp. 3-14. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Slegers, P., & Wesselingh, A. (1993). Decentralisation in Education: A Dutch study. *International Studies in Sociology of Education*, 3(1), 49-67.
- Slegers, P., & Berg, R. van den (1994). *Onderzoek naar het innovatief vermogen van scholen in het voortgezet onderwijs. AIO-voorstel*. Nijmegen: Katholieke Universiteit, Vakgroep Onderwijskunde.
- Sundbo, J. (1992). The tied entrepreneur: On the theory and practice of institutionalisation of creativity and innovation in service firms. *Creativity and Innovation management*, 1(3), 6-10.
- Vandenbergh, R., & Vegt, R. van der (1992). Scholen in de vernieuwingsarena. Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Vrieze, G., & Pelkmans, A. (1992). Middenmanagement. In B. P. C. Creemers & J. H. G. I. Giesbers, *Handboek voor Schoolorganisatie en Onderwijsmanagement*, A 1510/1-20. Alphen aan den Rijn: Samsom.
- Wester, F. P. J. (1984). *De gefundeerde theoriebenadering: Een strategie voor kwalitatief onderzoek*. Academisch proefschrift, Katholieke Universiteit Nijmegen.

Manuscript aanvaard 30-5-1994.

Auteurs

R. van den Berg is als bijzonder hoogleraar verbonden aan de vakgroep Onderwijskunde van de Katholieke Universiteit te Nijmegen. Tevens is hij hoofd van de afdeling Ontwikkeling en Onderzoek van de KOMPAGTGROEP/KPC te 's-Hertogenbosch.

P. J. C. Slegers is als universitair docent verbonden aan de vakgroep Onderwijskunde van de Katholieke Universiteit te Nijmegen.

E. Bakx is werkzaam als onderwijskundig medewerker bij het KPC.

E. van der Eerden is part-time verbonden aan het KPC als onderwijskundig medewerker. Daarnaast is zij docent Nederlands aan een categoriale MAVO in Uden.

Correspondentie-adres: Katholiek Pedagogisch Centrum, Postbus 482, 5201 AL 's-Hertogenbosch.

Abstract

The innovative capacity of schools in secondary education: a qualitative study

R. van den Berg, P. Slegers, E. Bakx & E. van der Eerden. *Pedagogische Studiën*, 1994, 71, 402-419.

Under the influence of important social changes, schools are being forced to better develop and use their individual competencies. More and more, schools need to be the joint developers of their own futures, which raises the question of the innovative capacity of schools as strategic and educational organizations. In this perspective a strategy for studying the innovative capacities of Dutch schools was developed.

In the present contribution, the results of a preliminary investigation into the innovative capacities of schools in secondary education will be considered.

The content of the innovation in this case is the implementation of a core curriculum for Dutch secondary education. The goal of this preliminary investigation was to refine the conceptualization of the innovative capacity of schools. A review of the literature was performed and interviews ($n = 46$) were then undertaken on the basis of the results of this review. The nine schools involved in the research were recruited from a so-called "high innovation group" and a "low innovation group". The results of the interviews proved to be largely comparable to the expectations derived from a tentative conceptual framework.

De effectiviteit van algemeen bijzondere scholen in het algemeen voortgezet onderwijs*

P. Koopman en J. Dronkers

Samenvatting

Algemeen bijzondere scholen voor havo-vwo blijken enigszins elite scholen. Het idee is wijdverbreid dat dit soort scholen effectiever zouden zijn. Met behulp van het VOCL-bestand van het CBS wordt nagegaan of dit idee houdbaar is, rekening houdend met de milieu-achtergrond van de leerlingen. In de eerste plaats blijkt er geen selectieve voorkeur van meer begaafde kinderen naar het algemeen bijzonder onderwijs te bestaan. In de tweede plaats blijkt eerder de conclusie gerechtvaardigd is dat algemeen bijzondere havo-vwo scholen het niet slechter doen dan vergelijkbare scholen van een andere denominatie. In dit verband wordt een samenhang gevonden met de onderwijssteuning die de leerlingen van hun ouders ondervinden. Deze uitkomst geeft aanleiding tot de formulering van de hypothesen van 'verwaarloosde elite-kinderen' en van het bijzonder onderwijs als wijkplaats voor elite-kinderen. De leerlingsamenstelling en de effectiviteit van algemeen bijzondere scholen voor mavo verschilt nauwelijks van die van overige mavo-scholen.

1 Inleiding en probleemstelling

Bij de keuze van een school voor voortgezet onderwijs houden ouders onder andere rekening met de richting van een school. Hierbij spelen naast levensbeschouwelijke en peda-

gogisch-didactische argumenten ook verwachtingen omtrent de effectiviteit van de scholen een rol. In onderzoek naar de effectiviteit van scholen naar richting zijn meestal alleen openbare en confessionele scholen betrokken. Het algemeen bijzonder onderwijs is meestal niet opgenomen, gezien het kleine aantal scholen. Dit is om meerdere redenen jammer.

Allereerst neemt de belangstelling van ouders voor algemeen bijzonder onderwijs de laatste jaren toe (Borsboom, 1988). Het marktaandeel van het algemeen bijzonder onderwijs neemt toe ten koste van het openbaar en confessioneel onderwijs.

Ten tweede claimen algemeen bijzondere scholen soms een grotere effectiviteit, op grond van de pedagogische uitgangspunten die zij meer dan openbare en confessionele scholen zeggen toe te passen. Het zou de moeite waard zijn de grotere effectiviteit van bepaalde pedagogische uitgangspunten empirisch te toetsen, omdat deze oorzaak van de grotere effectiviteit ook een verklaring voor de groeiende belangstelling kan zijn.

Verklaringen voor verschillen in effectiviteit van scholen van verschillende richting in termen van die denominatie zijn tot op heden nog niet volledig gelukt. De gevonden verschillen laten zich moeilijk verklaren door het godsdienstig karakter van het onderwijs op confessionele scholen, daar dit op de meerderheid van de confessionele scholen verschoven is van evangelisatie en catechese naar levensbeschouwelijke vorming (Claassen, 1985). De gevonden verschillen laten zich ook moeilijk verklaren uit de godsdienstige cultuur van de ouders van leerlingen op confessionele scholen, omdat een grote minderheid van die ouders niet meer kerkelijk actief is, omdat religie als zodanig geen significante invloed blijkt te hebben op de schoolloopbanen van de kinderen (Dijkstra, 1992) en omdat bij de overgang naar het voortgezet onderwijs op confessionele

* Dit artikel is één van de produkten van het project 'Secundaire analyses over de schoolloopbanen in het voortgezet onderwijs met de VOCL '89 data' van het SCO/Kohnstamm Instituut van de Universiteit van Amsterdam, uitgevoerd in opdracht van het Instituut voor Onderwijsonderzoek (SVO) in Den Haag (Project 92102).

scholen slechts 42% à 67% van de leerlingen uit overeenkomstige confessionele scholen afkomstig is (Van den Eeden, De Jong, Koopman, Roeleveld, 1993).

Een hypothese die momenteel opgeld doet voor de verklaring van verschillen in effectiviteit van scholen van een verschillende richting neemt de regionale marktpositie als uitgangspunt. Een school van een bepaalde richting zou betere schoolprestaties voortbrengen naarmate zij in de regio meer een minderheidspositie inneemt. Als gevolg hiervan zouden minderheidsscholen zich meer moeten profileren, zouden ze een sterkere identiteit hebben en zouden daarom een hechtere gemeenschap vormen die positief uitwerkt op de schoolprestaties van de leerlingen (Dronkers, 1992). Braster en Van Batenburg bijvoorbeeld vinden in een onderzoek naar de effectiviteit van basisscholen dat algemeen bijzondere scholen wel effectiever zijn dan de overige scholen in regio's waar ze sterk in de minderheid zijn ($\leq 15\%$). Maar in regio's waar het aandeel van de algemeen bijzondere scholen groter is (tussen de 15% en 50%) wijken ze niet af van de gemiddelde effectiviteit (Braster & Van Batenburg, 1990). Dat de belangstelling voor het algemeen bijzondere onderwijs bij ouders en leerlingen toeneemt en dat leerlingen op algemeen bijzondere scholen meestal bovengemiddelde resultaten behalen zou dan samenhangen met het feit dat algemeen bijzondere scholen in vrijwel alle gevallen in een minderheidspositie verkeren. Recente onderzoeken naar de effectiviteit van openbare en confessionele scholen geven aanleiding te veronderstellen dat de concurrentie tussen scholen inderdaad bijdraagt tot verschillen in effectiviteit, maar concurrentie en de effectiviteit lijken het grootst bij een marktaandeel van een richting van ongeveer 40% (Roeleveld & Dronkers, 1994). Scholen van een algemeen bijzondere richting hebben zelden een dergelijk groot marktaandeel¹. De vermeende hogere effectiviteit van het algemeen bijzonder onderwijs lijkt voor deze scholen daarom niet samen te hangen met concurrentie als gevolg van marktpositie. Een met de regionale marktpositie samenhangende verklaring is de bestuurlijke verklaring. In het basisonderwijs vindt Hofman (1993) een verband tussen schoolbesturen en effectieve scholen. Scholen blijken met name effectiever naarmate

interne geledingen meer invloed kunnen uitoefenen op bestuursbeslissingen (Hofman, 1993). Deze potentiële invloed zal groter zijn bij scholen in een minderheidspositie omdat het bestuur van dergelijke scholen relatief weinig scholen onder zijn hoede zal hebben. En meer unieke school rechtvaardigt meer het bestaansrecht van een bestuur waardoor het bestuur zich meer zal inzetten voor het in stand houden van de school (Dronkers, 1992).

Een andere verklaring voor de hogere effectiviteit van algemeen bijzondere scholen kan worden gezocht in kenmerken van de leerlinginstroom. Algemeen bijzondere scholen trekken vaak leerlingen aan, afkomstig uit de hogere sociale strata. Daardoor kunnen algemeen bijzondere scholen relatief 'gunstige' leerlingpopulaties hebben, waardoor zij effectiever kunnen lijken dan ze in werkelijkheid zijn. Deze schijn kan tot 'valse trek' in de leerlingstromen leiden, juist nu de concurrentie om de leerlingen en het openbaar maken van schoolresultaten toeneemt. Er zijn aanwijzingen (Kalmijn & Van Batenburg, 1986) dat scholen een bijdrage leveren aan de reproductie van cultureel en economisch kapitaal. Algemeen bijzondere scholen zouden met name van belang zijn voor kinderen afkomstig uit het culturele segment van de hogere strata, terwijl vergelijkbare openbare en confessionele scholen met name van belang zijn voor kinderen afkomstig uit het economische segment van die hogere strata. Dit onderscheid tussen culturele en economische dimensies binnen de sociale stratificatie grijpt terug op het gedachtegoed van Bourdieu en Weber en wordt voor Nederland bevestigd door het werk van Blee-Booij (1992). Als gevolg van veranderingen in de beroepsstructuur (post-industriële samenleving) zou het culturele segment van de hogere strata gegroeid zijn en derhalve de belangstelling voor het algemeen bijzondere onderwijs.

Het is niet mogelijk de algemeen bijzondere scholen voor voortgezet onderwijs van enkele eenvoudige karakteristieken te voorzien. De grote verscheidenheid aan algemeen bijzondere scholen wordt door de vereniging van bijzondere scholen als volgt opgesomd (Borsboom, 1988):

- scholen als privaatrechtelijk samenwerkingsverbanden met het doel de overheid zo veel mogelijk buiten de deur te houden;

- scholen waar naast nadruk op prestaties van leerlingen ook aandacht is voor het verborgen curriculum;
- scholen met oriëntatie op een specifieke levensbeschouwing;
- scholen die met aanvullende bijdragen van ouders extra activiteiten ontplooiën;
- samenwerkingsscholen.

Het is derhalve niet zo dat alle algemeen bijzondere scholen gekenmerkt zouden worden door een specifiek pedagogisch principe. Evenmin zijn alle scholen met een specifiek pedagogisch regime algemeen bijzondere scholen. Ter illustratie mag dienen dat van alle 5 Dalton scholen voor voortgezet onderwijs in Nederland er geen enkele algemeen bijzonder is. Montessori-scholen zijn evenmin altijd algemeen bijzondere scholen, vele zijn openbaar. Zoals we ook in de volgende paragrafen zullen zien is toch een gemeenschappelijk kenmerk van algemeen bijzondere scholen voor voortgezet onderwijs de relatief hoge sociale milieus waaruit de leerlingen afkomstig zijn.

Gegeven deze overwegingen is het van belang het verschil in effectiviteit, uitgedrukt in schoolsucces, vast te stellen tussen algemeen bijzondere scholen voor voortgezet algemeen onderwijs enerzijds en vergelijkbare openbare en confessionele scholen anderzijds, rekening houdend met de instroomkenmerken van de leerlingen (sociaal economisch milieu en daarmee samenhangende variabelen).

We zullen de volgende onderzoeksvragen beantwoorden.

- 1 Verschilt in het Nederlandse voortgezet onderwijs de effectiviteit van algemeen bijzondere scholen met die van vergelijkbare openbare en confessionele scholen, na controle voor verschillen in leerlingpopulatie.
- 2 Vervolgens zal worden vastgesteld in hoeverre relevante ouderkenmerken iets kunnen toevoegen aan de verklaring van de verschillen in succes tussen leerlingen van algemeen bijzondere scholen en overige scholen.
- 3 Worden algemeen bijzondere scholen vaker gekozen door leerlingen uit het culturele segment van de hogere strata en worden vergelijkbare openbare en confessionele scholen vaker gekozen door leerlingen uit het economische segment van de hogere strata.

2 Data en variabelen

We voeren de analyses uit op het VOCL-bestand. Het VOCL-bestand bestaat uit een landelijke steekproef van 381 scholen voor voortgezet onderwijs. Op deze scholen zitten in 1989 19.524 leerlingen in het eerste leerjaar. Het CBS houdt van deze leerlingen nauwgezet van jaar tot jaar hun studievoortgang bij. Wij beschikken over de studievoortgang gedurende de eerste drie jaar, tot en met het begin van het schooljaar 1991-92.

De studievoortgang over de eerste drie jaar is wellicht te kort om definitieve uitspraken over de effectiviteit van het algemeen bijzonder onderwijs te doen. In een later stadium zullen we ook een langere loopbaan in de analyses betrekken. Toch is een analyse van de effectiviteit na drie jaar al zeer indicatief. Een na drie jaar bestaande achterstand of voorsprong zal moeilijk in te lopen te zijn, terwijl het behalen van een diploma voor alle scholen een doelstelling is.

Op het VOCL-bestand hebben wij twee selecties uitgevoerd. In de eerste plaats worden de leerlingen geselecteerd die in 1989 voor het eerst in het voortgezet onderwijs zitten. De leerlingen die in 1989 voor de tweede keer in het eerste leerjaar zitten worden uit de analyse verwijderd. Er resteren 18.517 leerlingen. In de tweede plaats verwijderen we scholen die door fusie of opheffing tussen 1989 en 1991 als zelfstandige school verdwijnen. Er resteren 326 scholen met 16.915 leerlingen.

Wat het voortgezet onderwijs betreft spelen de pedagogisch-didactische uitgangspunten van de algemeen bijzondere scholen met name een rol in het algemeen voortgezet onderwijs². Algemeen bijzondere scholen voor lager beroepsonderwijs zijn vaak ontstaan uit initiatieven van de kant van werkgevers en hadden derhalve primair een economisch doel. De algemeen bijzondere scholen voor lager beroepsonderwijs passen derhalve niet binnen de genoemde hypothesen. We concentreren ons daarom op het scholen voor algemeen voortgezet onderwijs. In het VOCL-bestand komen drie schooltypen zonder lbo voor, te weten categoriale mavo's, categoriale scholen voor vwo, en scholengemeenschappen voor havo-vwo. Alleen van de categoriale mavo's en van de scholengemeenschappen voor havo en vwo

Tabel 1

In de analyses voorkomende aantal scholen en aantal leerlingen op categoriale mavo's en scholen voor havo-vwo

schooltype	scholen			leerlingen		
	niet algemeen bijzonder	algemeen bijzonder	totaal	niet algemeen bijzonder	algemeen bijzonder	totaal
mavo	101	11	112	3276	223	3499
havo-vwo	25	4	29	2014	243	2257

komen algemeen bijzondere scholen voor in het VOCL-bestand. Voor de analyse delen we de scholen in in niet algemeen bijzonder versus wel algemeen bijzonder.

In Tabel 1 worden de aantallen scholen en leerlingen per schooltype weergegeven waarop de analyses zullen plaatsvinden³.

We gebruiken de volgende variabelen:

- * Meisje (0: nee, 1: ja).
- * Opleiding vader, ingedeeld volgens de standaard onderwijs indeling (SOI).
- * Opleiding moeder (idem).
- * Hoogste opleiding van de vader en de moeder.
- * Hoogste sociale beroepsgroep van de ouders (een 7-deling van 'niet-werkend' tot 'hoger beroep').
- * Cito-score taal (taaltoets, van de 20 items het aantal goed beantwoorde items).
- * Cito-score rekenen (rekentoets, van de 20 items het aantal goed beantwoorde items).
- * Cito-score informatie-toets (informatietoets, van de 20 items het aantal goed beantwoorde items).
- * Advies (vo-advies van de leraar van de basisschool, van 1 = lbo tot 4 = vwo; combinatieadviezen zijn gecodeerd als het gemiddelde van de samenstellende adviezen).
- * Leesgedrag ouders (een schaal van aantal gelezen en gekochte boeken van de vader en de moeder en van het aantal boeken in huis ($\alpha = .81$)). De schaal is getransformeerd naar een vierdeling:
 - 1 geen 0 boeken gelezen of gekocht; 5 of minder boeken in huis
 - 2 weinig 1 boek gelezen; 1-2 boeken gekocht; 6-7 boeken in huis
 - 3 redelijk 2 boeken gelezen; 3-4 boeken gekocht; 8 boeken in huis
 - 4 veel 3 of meer boeken gelezen; 5 of meer boeken gekocht; 9 of meer boeken in huis.

- * Cultuurdeelname ouders (een schaal van frequentie concertbezoek, toneelbezoek en museumbezoek van de vader en de moeder ($\alpha = .88$)). De schaal is getransformeerd naar de oorspronkelijke indeling op de samenstellende items:
 - 1 nooit
 - 2 1-2 keer
 - 3 3-6 keer
 - 4 meer dan 6 keer.

- * Onderwijsondersteuning ouders (een schaal van frequentie over school praten, over prestaties praten en complimenteren met schoolresultaten door de vader en de moeder ($\alpha = .81$)). De schaal is getransformeerd naar de oorspronkelijke indeling van de samenstellende items:
 - 1 nooit
 - 2 1 of paar keer per jaar
 - 3 1 of paar keer per maand
 - 4 1 of paar keer per week.

- * Denominatie van de school:
 - 0 niet algemeen bijzonder
 - 1 algemeen bijzonder.
- * Onderwijspositie na drie jaar, geschaald volgens de FES (Van den Eeden et al. 1993). In deze schaal wordt lbo-1 gewaardeerd met 10 punten. Elk schooltype hoger (resp. mavo, havo, vwo) wordt gewaardeerd met 10 punten meer, en elk leerjaar verder wordt met 10 punten gewaardeerd. De onderwijspositie na drie jaar wordt vastgesteld, ongeacht of er schoolwisselingen hebben plaatsgevonden in die periode. Van leerlingen die het onderwijs verlaten hebben wordt de onderwijspositie na drie jaar vastgesteld als hun laatst bekende onderwijspositie.

3 Methode en opzet

In het algemeen heeft het sociale milieu van de leerlingen een effect op hun onderwijsloopbaan. Er is zelfs sprake van een opmerkelijke stabiliteit in de relatie tussen sociale herkomst en onderwijsloopbanen (Van der Velden, 1991).

In de inleiding hebben we gezien dat in termen van sociale strata de algemeen bijzondere scholen gekenmerkt zouden kunnen worden door een relatief hoog niveau van de leerlingeninstroom. Om de effectiviteit van het algemeen bijzonder onderwijs zo zuiver mogelijk in kaart te brengen controleren we voor het sociale milieu waaruit de leerlingen afkomstig zijn⁴. Controleren voor milieu kan op meerdere manieren plaatsvinden, door statistische controle of door een vorm van matches. Bij statistische controle worden de leerlingen op alle scholen in de analyse betrokken. Een ongelijke verdeling van algemeen bijzondere en niet-

algemeen bijzondere scholen op het milieuspectrum kan de schattingen van effecten beïnvloeden⁵. Wij kiezen voor een dubbele strategie door beide manieren toe te passen.

De matching doen we door met de algemeen bijzondere scholen als uitgangspunt bijpassende niet-algemeen bijzondere scholen te selecteren, die wat betreft de samenstelling van de ouderlijke milieus zo veel mogelijk op de algemeen bijzondere scholen lijken. Bij de selectie van de vergelijkingsscholen voor de havo-vwo gebruiken we de variabelen 'hoogste opleidingsniveau van één der ouders' en de 'hoogste sociale positie in het gezin'. Voor de categoriale mavo-scholen gebruiken we de variabelen 'opleidingsniveau van de vader', 'hoogste sociale positie in het gezin', 'leesgedrag' en 'cultuurdeelname'. Voor elke school is het gemiddelde berekend voor elk van deze variabelen. Per schooltype hebben vervolgens alle scholen een rangnummer toegekend gekregen, één voor elk van de variabelen. Ten be-

Tabel 2
Rangordening van havo-vwo scholen

rangnummer school	aantal leerlingen	denominatie	schoolgemiddelden:	
			hoogste opleiding ouders	sociale groep
1	88	pc	3.74	4.09
2	88	rk	3.99	4.16
3	61	rk	3.90	4.50
4	53	rk	4.09	4.85
5	92	rk	4.19	4.90
6	97	rk	4.23	4.79
7	69	rk	4.16	5.19
8.5	53	pc	4.14	5.21
8.5	24	openbaar	4.33	4.29
10	83	openbaar	4.26	4.72
11	115	rk	4.23	5.02
12	61	rk	4.24	4.98
13 <<<	115	pc	4.21	5.29
14 <<<	113	algemeen bijzonder	4.25	5.17
15 <<<	102	rk	4.22	5.31
16 <<<	109	pc	4.24	5.34
17 <<<	41	algemeen bijzonder	4.58	5.19
19	83	rk	4.54	5.34
19 <<<	72	openbaar	4.52	5.38
19	48	openbaar	4.58	5.33
21	95	pc	4.41	5.47
22	75	pc	4.80	5.29
23.5 <<<	75	rk	4.58	5.43
23.5 <<<	82	rk	4.43	5.48
25 <<<	18	algemeen bijzonder	5.00	5.31
26 <<<	127	rk	4.73	5.44
27	103	rk	4.67	5.53
28 <<<	44	rk	4.95	5.52
29 <<<	71	algemeen bijzonder	5.16	6.02

hoeve van de samenstelling van de vergelijkingsgroep is een totaalscore berekend door de rangordeningen van de genoemde variabelen te sommeren. Van deze totaalscores is een rangordering van scholen gemaakt⁶. In Tabel 2 is de rangordering weergegeven van de havo-vwo scholen. Tevens zijn de schoolgemiddelden weergegeven van de variabelen waarop de scholen gerangordend zijn.

Scholen met veel leerlingen in het hogere milieu-spectrum zijn veelal rooms-katholiek of algemeen bijzonder. Bij de algemeen bijzondere scholen zijn overige scholen gezocht, met als uitgangspunt dat de in rangordering twee meest nabije scholen geselecteerd worden. In principe zouden aldus bij de vier algemeen bijzondere havo-vwo-scholen in totaal 8 andere scholen geselecteerd worden. Maar één algemeen bijzondere school is het hoogst gerangordend en heeft derhalve maar één naaste buur. We hebben de scholen met rangnummer 23.5 allebei gekozen, om het 'verlies' van die ene school in de hogere regionen te compenseren, zonder alle vier in rangorde hoogste rooms-katholieke scholen in de analyse op te nemen. Van de scholen met rangnummer 19 hebben we de openbare school gekozen om het aandeel van de rooms-katholieke scholen niet al te groot te maken. In de tabel is met <<< aangeduid welke scholen geselecteerd zijn. Voor alle niet algemeen bijzondere scholen geldt dat ze in rangorde naast een algemeen bijzondere school staan.

Voor de categoriale mavo scholen we een gelijksoortige procedure gevolgd. Vanwege de grootte van de tabel is deze in Bijlage 1 weergegeven. In tegenstelling tot de havo-vwo scholen zijn de algemeen bijzondere mavo scholen verspreid over het gehele spectrum van categoriale mavo scholen.

In paragraaf 4 worden, per schooltype, de resultaten van enkele univariate vergelijkingen weergegeven. Algemeen bijzondere scholen en niet-algemeen bijzondere scholen worden op de volgende punten vergeleken:

- 1 Prestatiekenmerken van de leerlingen (cito-scores en advies voor voortgezet onderwijs)
- 2 Kenmerken van het sociale milieu van de leerlingen (onderwijsondersteuning, cultuurdeelname en leesgedrag van de ouders)
- 3 Het bereikte onderwijsniveau van de leerlingen na drie jaar.

Deze vergelijkingen geven een globaal beeld van de leerlingeninstream en van de onderwijsresultaten op de verschillende scholen.

De variabelen die in paragraaf 4 afzonderlijk van elkaar worden geanalyseerd worden in paragraaf 5 multivariaat geanalyseerd. We gaan na in hoeverre de effectiviteit van de algemeen bijzondere scholen verschilt, in vergelijking met de overige scholen en in vergelijking met de niet algemeen bijzondere vergelijkingsscholen, voor en na controle voor verschillen in leerling- en ouderkenmerken. Hiertoe voeren we een multiniveau analyse uit (Aitkin & Longford, 1986). We gebruiken het programma Varcl (Longford, 1988). We onderscheiden twee niveaus, het leerling- en het schoolniveau⁷.

In de tabellen in paragraaf 5 waar in de kop staat 'alle scholen' is sprake van statistische controle, in de tabellen waar in de kop staat 'vergelijkingsscholen' is sprake van controle door een vorm van matches.

4 Instroomkenmerken, achtergrondkenmerken en onderwijsopbrengsten

In deze paragraaf geven we van de onderzochte schooltypen de leerlingsamenstelling weer naar prestatieniveau en advies voor voortgezet onderwijs, naar ouderlijk milieu en naar de onderwijsopbrengsten. Per onderwijstype wordt steeds een vergelijking gemaakt tussen de algemeen bijzondere scholen enerzijds en anderzijds de overige scholen resp. de niet algemeen bijzondere vergelijkingsscholen.

4.1 Cito-scores, adviezen, ouderlijke milieus en onderwijsresultaten van de havo-vwo scholen

In Tabel 3a en Tabel 3b worden de gemiddelde scores weergegeven van de cito-scores, de adviezen en de onderwijsresultaten van de algemeen bijzondere havo-vwo scholen, vergeleken met de overige denominaties. In Tabel 4 worden kruistabellen weergegeven van het opleidingsniveau van de vader en het opleidingsniveau van de moeder met richting. In de kruistabellen worden de percentages weergegeven allereerst voor de algemeen bijzondere scholen. Vervolgens worden de percentages

Tabel 3a

Gemiddelde cito-scores, adviezen, ouderlijke milieus en onderwijsresultaten van de algemeen bijzondere scholen vergeleken met de rest (afzonderlijk alle scholen en vergelijkingscholen) (havo-vwo)

	alle scholen	vergelijkingscholen	alle scholen	vergelijkingscholen	alle scholen	vergelijkingscholen
algemeen bijzonder	gemiddelde score cito-taal		gemiddelde score cito-rekenen		gemiddelde score cito-informatieverwerking	
nee	15.2	15.0	15.6	15.3	15.4	15.3
ja	14.3	14.3	14.4	14.4	14.9	14.9
sign. <i>F</i>	.000	.000	.000	.000	.010	.031
	gemiddeld advies		gemiddelde onderwijspositie na drie jaar			
nee	3.25	3.30	52.5	52.3		
ja	3.19	3.19	51.2	51.2		
sign. <i>F</i>	.056	.003	.047	.044		
	gem. cultuurdeelname		gem. leesgedrag		gem. onderwijs-ondersteuning	
nee	1.7	1.8	2.6	2.7	3.8	3.8
ja	1.9	1.9	2.9	2.9	3.7	3.7
sign. <i>F</i>	.000	.015	.000	.015	.000	.000

Tabel 3b

Advies voor voortgezet onderwijs voor de algemeen bijzondere scholen, de niet algemeen bijzondere scholen en de niet algemeen bijzondere vergelijkingscholen

advies voortgezet onderwijs	algemeen bijzondere scholen	niet algemeen bijzondere scholen	niet algemeen bijzondere vergelijkingscholen
lbo-mavo	0%	0%	0%
mavo	3%	2%	2%
mavo-havo	10%	9%	9%
havo	50%	40%	35%
havo-vwo	20%	36%	36%
vwo	17%	13%	18%
<i>N</i> (100%)	243	2000	723
sign. χ^2 (vergeleken met algemeen bijzondere scholen)		.000	.000

voor de niet algemeen bijzondere scholen weergegeven, gevolgd door een toets op het verschil met de algemeen bijzondere scholen (chi-kwadraat). Tenslotte worden de percentages weergegeven van de niet algemeen bijzondere vergelijkingscholen, eveneens gevolgd door een toets op het verschil met de algemeen bijzondere scholen.

De algemeen bijzondere havo-vwo scholen hebben dus niet, zoals we verwacht hadden, een gunstiger leerlinginstroom in termen van cito-scores en advies. Op alle onderdelen van de cito-toets scoren de leerlingen op algemeen bijzondere havo-vwo scholen lager dan de leerlingen op andere scholen. Dit geldt eveneens als de algemeen bijzondere scholen worden

vergeleken met de vergelijkingscholen, die wat betreft opleiding ouders en sociale positie zoveel mogelijk op elkaar lijken. Op cultuurdeelname en leesgedrag van de ouders scoren de leerlingen op de algemeen bijzondere scholen wel hoger. Dit geldt eveneens als de algemeen bijzondere scholen worden vergeleken met de vergelijkingscholen. Indien we een hoge cultuurdeelname en leesgedrag van de ouders beschouwen als indicatie voor het behoren tot de hogere culturele strata kunnen we op grond van deze uitkomsten stellen dat de algemeen bijzondere scholen, zoals verwacht, leerlingen uit de hogere culturele strata recruterend, ook als we controleren voor opleidingsniveau en sociale positie van de ouders. Wat de onder-

Tabel 4
Opleidingsniveau van de vader en opleidingsniveau van de moeder voor de algemeen bijzondere scholen, de niet algemeen bijzondere scholen en de niet algemeen bijzondere vergelijkingscholen (havo-vwo)

opleidingsniveau	opleidingsniveau vader * richting			opleidingsniveau moeder * richting		
	algemeen bijzondere scholen	niet algemeen bijzondere scholen	niet algemeen bijzondere vergelijkingscholen	algemeen bijzondere scholen	niet algemeen bijzondere scholen	niet algemeen bijzondere vergelijkingscholen
geen lo	0%	1%	0%	0%	1%	0%
lo	7%	8%	7%	9%	13%	11%
vo 1e fase	16%	19%	16%	28%	35%	31%
vo 2e fase	30%	35%	35%	31%	31%	33%
ho 1e fase	21%	24%	24%	22%	18%	21%
ho 2e fase	27%	14%	18%	10%	3%	4%
N (100%)	193	1723	627	212	1788	653
sign. χ^2 (vergeleken met algemeen bijzondere scholen)		.001	.124		.000	.015

Tabel 5
Hoogste sociale positie in het gezin van de algemeen bijzondere scholen, de niet algemeen bijzondere scholen en de niet algemeen bijzondere vergelijkingscholen (havo-vwo)

hoogste sociale positie in het gezin	algemeen bijzondere scholen	niet algemeen bijzondere scholen	niet algemeen bijzondere vergelijkingscholen
niet werkend arbeider	8%	6%	5%
zelfstandige zonder personeel	8%	14%	9%
lagere employé	3%	5%	5%
zelfstandige met personeel	9%	10%	10%
middelbare employé	5%	4%	3%
hoger beroep	24%	31%	33%
hoger beroep	44%	31%	36%
N (100%)	213	1809	660
sign. χ^2 (vergeleken met algemeen bijzondere scholen)		.002	.037

wijsresultaten betreft doen de algemeen bijzondere scholen het echter slechter, zowel ten opzichte van alle overige scholen als ten opzichte van de niet algemeen bijzondere vergelijkingscholen. De vermeende hogere effectiviteit van het algemeen bijzonder onderwijs wordt hierdoor voornamelijk niet bevestigd.

Wat betreft het opleidingsniveau van de vader en de moeder (Tabel 4) zijn de ouders van leerlingen op de algemeen bijzondere scholen sterk oververtegenwoordigd in de hoogste categorie hoger onderwijs. Maar de overlap tussen de verschillende richtingen is in de andere opleidingscategorieën dermate groot, dat de algemeen bijzondere havo-vwo scholen, in vergelijking met de overige scholen, geen pure

elite scholen kunnen worden genoemd.

In Tabel 5 wordt de kruistabel weergegeven van de hoogste sociale positie van het gezin met richting. De opbouw van de tabel is verder identiek aan Tabel 4.

Op grond van Tabel 5 kan worden geconcludeerd dat de leerlingen op de algemeen bijzondere havo-vwo scholen oververtegenwoordigd zijn in de hogere beroepen en ondervertegenwoordigd bij de middelbare employés en de arbeiders. Onder gelijkhouding van het opleidingsniveau van de ouders en de sociale positie van het gezin verdwijnt alleen de ondervertegenwoordiging van de leerlingen uit arbeidersmilieus. Het hebben van een hoog beroep geeft geen nadere indicatie voor het behoren tot de

Tabel 6a

Gemiddelde cito-scores, adviezen, ouderlijke milieus en onderwijsresultaten van de algemeen bijzondere scholen vergeleken met de rest. De vergelijking wordt zowel gemaakt over alle scholen als van alleen de vergelijkingscholen (categoriale mavo's)

	alle scholen	vergelijkings-scholen	alle scholen	vergelijkings-scholen	alle scholen	vergelijkings-scholen
algemeen bijzonder	gemiddelde score cito-taal		gemiddelde score cito-rekenen		gemiddelde score cito-informatieverwerking	
nee	11.4	11.7	10.4	10.6	11.5	11.9
ja	10.8	10.8	9.3	9.3	10.9	10.9
sign. <i>F</i>	.007	.001	.000	.000	.016	.000
	gemiddeld advies		gemiddelde onderwijspositie na drie jaar			
nee	1.93	1.94	37.6	38.1		
ja	1.85	1.85	37.1	37.1		
sign. <i>F</i>	.001	.001	.248	.020		
	gemiddelde cultuurdeelname		gemiddeld leesgedrag		gemiddelde onderwijsondersteuning	
nee	1.4	1.4	2.2	2.2	3.8	3.8
ja	1.5	1.5	2.2	2.2	3.8	3.8
sign. <i>F</i>	.372	.345	.388	.250	.389	.935

Tabel 6b

Advies voor voortgezet onderwijs voor de algemeen bijzondere scholen, de niet algemeen bijzondere scholen en de niet algemeen bijzondere vergelijkingscholen (categoriale mavo's)

advies voortgezet onderwijs	algemeen bijzondere scholen	niet algemeen bijzondere scholen	niet algemeen bijzondere vergelijkingscholen
lbo-ibo-lavo	10%	5%	4%
lbo-mavo	12%	11%	11%
mavo	77%	79%	80%
mavo-havo	0%	4%	3%
havo	1%	1%	2%
havo-vwo	0%	0%	0%
vwo	0%	0%	0%
<i>N</i> (100%)	180	3299	682
sign. χ^2 (vergeleken met algemeen bijzondere scholen)		.019	.010

economische of de culturele strata. Op grond van de hoogste sociale positie in het gezin concluderen we daarom alleen dat de algemeen bijzondere havo-vwo scholen haar leerlingen meer recruterend uit hogere strata dan de overige scholen. Maar in vergelijking met de overige scholen zijn de algemeen bijzondere scholen zeker geen pure elite scholen.

4.2 Cito-scores, adviezen, ouderlijke milieus en onderwijsresultaten van de categoriale mavo scholen

In Tabel 6a en Tabel 6b worden de gemiddelden scores weergegeven van de cito-scores, de adviezen en de onderwijsresultaten van de al-

gemeen bijzondere mavo-scholen, vergeleken met de overige denominaties.

Evenals bij de havo-vwo scholen behalen de leerlingen op de categoriale mavo's lagere cito-scores dan de leerlingen op de overige scholen. Wat de adviezen betreft hebben de leerlingen op algemeen bijzondere mavo's vaker een laag advies en minder vaak een hoog (mavo-havo) advies. Ten opzichte van de vergelijkingscholen nemen de verschillen in cito-scores zelfs toe. Dit geldt eveneens voor het advies voor voortgezet onderwijs en de onderwijsresultaten. Ook voor de categoriale mavo-scholen wordt de verwachting van een hogere onderwijsopbrengst van het algemeen bijzonder on-

Tabel 7
Opleidingsniveau van de vader en de moeder voor de algemeen bijzondere scholen, de niet algemeen bijzondere scholen en de niet algemeen bijzondere vergelijkingscholen (categoriale mavo's)

opleidingsniveau	opleidingsniveau vader * richting			opleidingsniveau moeder * richting		
	algemeen bijzondere scholen	niet algemeen bijzondere scholen	niet algemeen bijzondere vergelijkingscholen	algemeen bijzondere scholen	niet algemeen bijzondere scholen	niet algemeen bijzondere vergelijkingscholen
geen lo	3%	2%	1%	4%	2%	3%
lo	22%	21%	18%	27%	27%	28%
vo 1e fase	27%	28%	31%	48%	43%	42%
vo 2e fase	37%	36%	36%	17%	24%	22%
ho 1e fase	7%	11%	11%	3%	5%	5%
ho 2e fase	3%	2%	2%	1%	0%	0%
<i>N</i> (100%)	145	2778	590	158	2946	618
sign. χ^2 (vergeleken met algemeen bijzondere scholen)		.257	.183		.015	.025

Tabel 8
Hoogste sociale positie in het gezin voor de algemeen bijzondere scholen, de niet algemeen bijzondere scholen en de niet algemeen bijzondere vergelijkingscholen (categoriale mavo's)

hoogste sociale positie in het gezin	algemeen bijzondere scholen	niet algemeen bijzondere scholen	niet algemeen bijzondere vergelijkingscholen
niet werkend arbeider	14%	12%	11%
zelfstandige	26%	28%	28%
zonder personeel	8%	5%	7%
lagere employé	13%	14%	13%
zelfstandige met personeel	6%	5%	5%
middelbare employé	20%	23%	23%
hoger beroep	13%	13%	14%
<i>N</i> (100%)	157	2974	627
sign. χ^2 (vergeleken met algemeen bijzondere scholen)		.511	.866

derwijs vooralsnog niet bevestigd. (Tabel 7)

Het opleidingsniveau van de vader verschilt niet tussen de leerlingen op algemeen bijzondere mavo scholen en overige mavo's. Het opleidingsniveau van de moeder is op niet algemeen bijzondere mavo's zelfs hoger.

In Tabel 8 worden de verdeling de hoogste sociale positie van het gezin naar richting. De opbouw van de tabel is verder identiek aan Tabel 4.

Op basis van Tabel 8 kan de conclusie worden getrokken dat de leerlingen op de algemeen bijzondere mavo-scholen ten opzichte van de overige scholen niet verschillen naar sociale positie.

5 Multiniveau analyses

5.1 Inleiding

In Paragraaf 5 gaan we na in hoeverre, in vergelijking met de overige scholen, de effectiviteit van de algemeen bijzondere scholen verschilt na controle voor verschillen in leerlingpopulatie.

Met het bereikte onderwijsniveau na drie jaar als afhankelijke variabele voeren we voor elk schooltype twee analyses uit:

- 1 Een analyse met alle scholen.
- 2 Een analyse met de groep vergelijkingscholen.

In de analyses passen we listwise deletion van leerlingen toe⁸. Bij de havo-vwo scholen heeft

17% van de leerlingen op de vergelijkingsscholen ontbrekende informatie over zowel cultuurdeelname, leesgedrag als onderwijsondersteuning. Bij de mavo-scholen heeft 18% van de leerlingen op de vergelijkingsscholen alleen ontbrekende informatie over cultuurdeelname. We kiezen er daarom voor op elk van de schooltypen twee analyseronden te maken. Op

de havo-vwo scholen doen we een ronde met de ouderkenmerken cultuurdeelname, leesgedrag en onderwijsondersteuning en een ronde zonder deze drie kenmerken. Op de mavo-scholen doen we een analyse met de ouderkenmerken leesgedrag en onderwijsondersteuning en een ronde zonder deze twee kenmerken. In Tabel 9 worden voor beide schooltypen de aantallen en

Tabel 9

Aantallen scholen en leerlingenaantallen in de multiniveau analyses per analyseronde en per schooltype

analyse	ronde		aantal scholen	denominatie			
	inclusief ouderkenmerken	exclusief ouderkenmerken		openbaar	pc	rk	alg. bijz.
havo-vwo scholen							
alle scholen	1399	1814	29	4	6	15	4
vergelijkings-scholen	623	784	12	1	2	5	4
categoriale mavo-scholen							
alle scholen	2467	2745	112	19	35	47	11
vergelijkings-scholen	621	686	30	3	8	8	11

Tabel 10

Loopbaanmodel van leerlingen op scholen voor havo-vwo: alle scholen, inclusief de ouderkenmerken leesgedrag, cultuurdeelname en onderwijsondersteuning (afhankelijke variabele: bereikte onderwijsniveau na drie jaar)

		model			
		0	1	2	3
algemene effecten					
(B_0)	intercept	52.30	52.35	13.83	13.92
(B_{1i})	meisje			1.34*	1.34*
.	opleiding vader			.41*	.41*
.	opleiding moeder			.66*	.66*
.	sociale groep			.06	.06
.	cito-taal			.39*	.39*
.	cito-rekenen			.30*	.30*
.	cito-informatieverwerking			.35*	.35*
.	advies			4.30*	4.31*
.	leesgedrag			-.44	-.44
.	cultuurdeelname			.23	.24
(b_{11i})	onderwijsondersteuning			1.03	1.02
(B_{01i})	algemeen bijzonder		-.72		-.23
variantie componenten					
(s^2)	leerling	53.28	53.28	38.18	38.18
(t^2)	school	.77*	.71*	.40*	.40*
	dev	9547.0	9546.2	9077.6	9077.5
	ddev		-0.80	-469.40	-469.50
	df		1	11	12

*: significant effect

(de betekenis van de coëfficiënten wordt uitgelegd in Bijlage 2)

scholen weergegeven voor elke analyseronde.

Met de onderwijspositie na drie jaar als afhankelijke variabele worden per analyse vier modellen geschat:

0. Nul-model. In het nul-model zijn nog geen verklarende variabelen opgenomen. Het geeft derhalve weer welk deel van de variantie zich op elk niveau bevindt.
1. Vergelijking algemeen bijzondere scholen met de overige scholen, niet gecontroleerd voor de individuele leerlingkenmerken.
2. Een individueel loopbaanmodel met de leerling- en ouderkenmerken als verklarende variabelen.
3. Vergelijking algemeen bijzondere scholen met de overige scholen, gecontroleerd voor de individuele variabelen in model 2.

In Bijlage 2 worden de vergelijkingen die aan de modellen ten grondslag liggen, weergegeven. De uitkomsten van de verschillende analyses zijn weergegeven in de Tabellen 10 tot en met 17.

5.2 Scholen voor havo-vwo

In Tabel 10 staan de analyseresultaten van de eerste multiniveau analyse op de scholen voor havo-vwo. De totale variantie bedraagt $53.28 + .77 = 54.05$. De variantie op schoolniveau bedraagt $.77$, dat is 1.4% van het totaal. Dit aandeel is veel minder dan de 10% die gewoonlijk wordt gevonden. Van den Eeden vindt met het bereikte onderwijsniveau na twee jaar als afhankelijke variabele op havo-vwo scholen in Amsterdam voor meerdere cohorten (cohort 1973, 1974 en 1975) varianties op schoolniveau van 8% à 15% (Van den Eeden et al. 1993). Of dit het gevolg is van de specifieke situatie van Amsterdam of dat er zich tussen 1973 en 1989 landelijk in het havo-vwo onderwijs grote veranderingen hebben voorgedaan, moeten we noodgedwongen in het midden laten. Maar hoewel de variantie op schoolniveau laag is, zijn de verschillen in onderwijsresultaten wel steeds significant.

Meisjes behalen in de eerste drie jaren van

Tabel 11
Loopbaanmodel van leerlingen op scholen voor havo-vwo: alle scholen, exclusief de ouderkenmerken leesgedrag, cultuurdeelname en onderwijsondersteuning (afhankelijke variabele: het bereikte onderwijsniveau na drie jaar)

		model				
		0	1	2	3	
algemene effecten	(B_0)	52.23	52.30	18.50	18.50	
	(b_{1j})			1.49*	1.49*	
				.44*	.44*	
				.53*	.53*	
				-.07	-.07	
				.40*	.40*	
				.32*	.32*	
				.33*	.33*	
	(b_{8j})			4.18*	4.18*	
	(B_{01})	algemeen bijzonder		-.63	.01	
variantie componenten	(s^2)	52.48	52.48	38.69	36.69	
	(r^2)		.93*	.88*	.73*	
		dev	12353.0	12352.4	11801.0	11801.0
		ddev		-0.60	-552.00	-552.00
		df		1	8	9

*: significant effect

(de betekenis van de coëfficiënten wordt uitgelegd in Bijlage 2)

de schoolloopbaan betere resultaten dan de jongens. Zowel de opleiding van de vader als de opleiding van de moeder hebben een positief effect op de studieresultaten. Het grootste effect heeft de opleiding van de moeder. Naast opleiding heeft de hoogste beroepsgroep van het gezin geen afzonderlijke invloed. Schoolgeschiktheid, zoals gemeten met de cito-toets, heeft een positief effect op de onderwijsloopbaan. Er doen zich hierbij geen verschillen voor naar de drie onderdelen van de cito-toets. Advies heeft steeds een significant effect. Dit is niet verwonderlijk als we bedenken dat we scholen voor havo-vwo analyseren, waarbij de leerlingen met een havo-advies en een keuze voor havo na de brugperiode lagere onderwijsposities behalen dan de leerlingen met een vwo-advies en een vwo-keuze na de brugperiode. De drie indicatoren voor thuismilieu (leesgedrag, cultuurdeelname en onderwijsondersteuning) dragen niet bij aan de verklaring van verschillen in onderwijsresultaten. Zonder controle voor verschillen in leerling- en ouderkenmerken populatie is er geen significant ver-

schil in effectiviteit tussen algemeen bijzondere scholen enerzijds met die van openbare en confessionele scholen anderzijds (model 1). Na controle voor verschillen in leerling- en ouderkenmerken is er geen significant verschil in effectiviteit tussen algemeen bijzondere scholen enerzijds met die van openbare en confessionele scholen anderzijds (zie model 3).

In Tabel 11 geven we de resultaten weer van de multiniveau analyse op het grotere bestand zonder de ouderkenmerken leesgedrag, cultuurdeelname en onderwijsondersteuning. Hoewel de resultaten in Tabel 11 op meer cases gebaseerd zijn dan die van Tabel 10 zijn er nauwelijks verschillen. Een significant verschil tussen algemeen bijzondere scholen en confessionele scholen en openbare scholen wordt opnieuw niet gevonden.

In Tabel 12 worden de resultaten weergegeven van de analyses op de vergelijkingsscholen.

Het aandeel verklaarde variantie op schoolniveau stijgt licht tot 1.9%. Ten opzichte van Tabel 10 verdwijnt het effect van de opleiding

Tabel 12
Loopbaanmodel van leerlingen op scholen voor havo-vwo: vergelijkingsscholen, inclusief de ouderkenmerken leesgedrag, cultuurdeelname en onderwijsondersteuning (afhankelijke variabele: het bereikte onderwijsniveau na drie jaar)

		model			
		0	1	4	5
algemene effecten					
(B_0)	intercept	52.51	52.81	8.87	9.17
(b_{1j})	meisje			1.35*	1.35*
	opleiding vader			.50	.51
	opleiding moeder			.75*	.76*
	sociale groep			-.22	-.22
	cito-taal			.48*	.48*
	cito-rekenen			.32*	.32*
	cito-informatieverwerking			.26*	.26*
	advies			4.70*	4.70*
	leesgedrag			-.13	-.13
	cultuurdeelname			.11	.12
(b_{11j})	onderwijsondersteuning			2.04*	1.99*
(B_{01})	algemeen bijzonder		-1.17		-.30
variantie componenten					
(s^2)	leerling	56.44	56.44	38.07	38.05
(t^2)	school	1.11*	.85*	.06	.07
	dev	4288.8	4287.4	4036.2	4036.0
	ddev		-1.40	-252.60	-252.80
	df		1	11	12

*: significant effect
 (de betekenis van de coëfficiënten wordt uitgelegd in Bijlage 2)

Tabel 13
Loopbaanmodel van leerlingen op scholen voor havo-vwo: vergelijkingsscholen, exclusief de ouderkenmerken leesgedrag, cultuurdeelname en onderwijsondersteuning (afhankelijke variabele: het bereikte onderwijsniveau na drie jaar)

		model			
		0	1	2	3
algemene effecten					
(B_0)	intercept	52.30	52.53	17.22	17.20
(b_{1j})	meisje			1.45*	1.45*
	opleiding vader			.52*	.52*
	opleiding moeder			.50*	.50*
	sociale groep			-.20	-.20
	cito-taal			.45*	.45*
	cito-rekenen			.34*	.34*
	cito-informatieverwerking			.33*	.33*
(b_{8j})	advies			4.37*	4.37*
(B_{01})	algemeen bijzonder		-0.85		.05
variantie componenten					
(s^2)	leerling	56.61	56.62	39.40	39.40
(t^2)	school	1.33*	1.17*	.25	.25
	dev	5400.0	5399.2	5109.1	5109.1
	ddev		-0.80	-290.90	-290.90
	df		1	8	9

*: significant effect
 (de betekenis van de coëfficiënten wordt uitgelegd in Bijlage 2)

van de vader, één van de variabelen waarop we de vergelijkingsscholen hebben geselecteerd. Het effect van het opleidingsniveau van de moeder wordt echter groter. Ook het effect van taal neemt toe en het effect van onderwijsondersteuning wordt significant. Na invoering van de individuele variabelen verdwijnen de schoolverschillen. De algemeen bijzondere scholen doen het derhalve niet significant slechter dan de overige scholen, niet voor en niet na controle voor individuele leerling- en ouderkenmerken.

In Tabel 13 worden de resultaten weergegeven van de analyses op de vergelijkingsscholen, zonder de ouderkenmerken leesgedrag, cultuurdeelname en onderwijsondersteuning.

Ten opzichte van de resultaten in Tabel 12 zijn de verschillen klein, het effect van de opleiding van de vader wordt nu significant. Het lijkt er op dat de hoger opgeleide vaders van de leerlingen op havo-vwo scholen relatief veel onderwijsondersteuning geven, die positief uitwerkt. Opnieuw wordt een significant verschil tussen algemeen bijzondere scholen en openbare en confessionele scholen niet gevonden.

Afsluitende conclusies over de havo-vwo scholen

Het loopbaanmodel op de havo-vwo scholen verklaart ongeveer 30% van de variantie in het bereikt onderwijsniveau na drie jaar.

Er kan worden geconcludeerd dat de onderwijsresultaten op de algemeen bijzondere scholen voor havo-vwo iets slechter zijn dan die van de overige havo-vwo scholen. De instroom in termen van scores op de cito-toets en de adviezen voor voortgezet onderwijs is op de algemeen bijzondere scholen eveneens iets lager. De instroom in termen van de opleiding ouders, de sociale positie, cultuurdeelname en leesgedrag is op de algemeen bijzondere scholen hoger. Er kan echter niet gesproken worden van pure elite scholen, daarvoor is de instroom in termen van opleiding en beroepsgroep ouders te heterogeen.

Na controle voor de leerling- en ouderkenmerken zijn de onderwijsresultaten van de algemeen bijzondere havo-vwo scholen niet significant slechter dan die van de overige scholen. Op grond van de gevolgde dubbele strategie kan worden geconcludeerd dat het bij de havo-vwo scholen voor de uitkomsten uitmaakt op welke wijze het controleren voor milieu wordt uitgevoerd.

De analyse met de vergelijkingsscholen geeft de meest betrouwbare uitkomsten van de effecten van algemeen bijzonder onderwijs. Het controleren voor het ouderlijk milieu bij de selectie van vergelijkingsscholen heeft tot gevolg dat het effect verschijnt van onderwijsondersteuning. In paragraaf 4 was te zien dat de onderwijsondersteuning op de algemeen bijzondere scholen voor havo-vwo gemiddeld lager is dan op de overige scholen, en zelfs lager dan de gemiddelde onderwijsondersteuning op categoriale mavo's. Als we onderwijsondersteuning interpreteren als het belang dat door de ouders wordt gehecht aan de onderwijs carrière van hun kinderen is er op de algemeen bijzondere havo-vwo scholen een groep leerlingen die relatief weinig ondersteuning ondervindt, en die daarom ook relatief slechte onderwijsresultaten behaalt.

5.3 Categoriale mavo-scholen

De uitkomsten van de eerste multiniveau analyse op de categoriale mavo scholen staan in Tabel 14. Van de totale variantie bevindt zich vrijwel alles op leerlingniveau. Tussen de

scholen is vrijwel geen variatie in onderwijsresultaten na drie jaar, hoewel er wel significante verschillen tussen scholen zijn. Meisjes behalen betere studieresultaten dan jongens en het opleidingsniveau van de moeder heeft eveneens een positief effect. Noch de opleiding van de vader, noch de sociale positie heeft effect op de onderwijsresultaten. Van de cito-scores hebben alleen taal en informatieverwerking een positief effect, taal heeft geen effect. Advies heeft eveneens een positief effect. In tegenstelling tot de havo-vwo scholen werkt bij de leerlingen op de mavo scholen onderwijsondersteuning door de ouders negatief uit. Het loopbaanmodel op de mavo-scholen verklaart ongeveer 12%⁹ van de variantie in studieresultaten na drie jaar. Invoering van de individuele variabelen leidt tot grotere schoolverschillen, die niet samenhangen met de algemeen bijzondere signatuur van de scholen.

In Tabel 15 is te zien dat zonder de variabelen leesgedrag en onderwijsondersteuning de verklaarde variantie ongeveer gelijk blijft, en dat het effect van de opleiding van de moeder verdwijnt¹⁰.

Tabel 14

Loopbaanmodel op categoriale mavo scholen: alle scholen, inclusief de ouderkenmerken leesgedrag en onderwijsondersteuning (afhankelijke variabele: het bereikte onderwijsniveau na drie jaar)

		model			
		0	1	2	3
algemene effecten					
(B_0)	intercept	37.91	37.88	23.06	23.06
(b_{1j})	meisje			1.59*	1.59*
	opleiding vader			.10	.09
	opleiding moeder			.29*	.29*
	sociale groep			.08	.08
	cito-taal			.06	.06
	cito-rekenen			.23*	.23*
	cito-informatieverwerking			.16*	.16*
	advies			2.82*	2.82*
	leesgedrag			-.20	-.20
(b_{10j})	onderwijsondersteuning			-.62*	-.62*
(B_{01})	algemeen bijzonder		.41		.19
variantie componenten					
(s^2)	leerling	27.42	27.42	23.87	23.87
(t^2)	school	.34*	.33*	.43*	.43*
	dev	15196.0	15195.3	14864.1	14964.0
	ddev		-0.70	-331.90	-232.00
	df		1	10	11

*significant effect

(de betekenis van de coëfficiënten wordt uitgelegd in Bijlage 2)

Tabel 15
Loopbaanmodel op categoriale mavo scholen: alle scholen, exclusief de ouderkenmerken leesgedrag en onderwijsondersteuning (afhankelijke variabele: het bereikte onderwijsniveau na drie jaar)

		model			
		0	1	2	3
algemene effecten					
(B_0)	intercept	37.88	37.82	25.45	25.44
(b_{1j})	meisje			1.54*	1.54*
	opleiding vader			.06	.06
	opleiding moeder			.22	.22
	sociale groep			.05	.06
	cito-taal			.06	.06
	cito-rekenen			.23*	.23*
	cito-informatieverwerking			.18*	.18*
(b_{8j})	advies			2.70*	2.70*
(B_{01})	algemeen bijzonder		.81		.56
variantie componenten					
(s^2)	leerling	27.84	27.83	24.44	24.44
(t^2)	school	.51*	.48*	.48*	.46*
	dev	16961.0	16958.4	16606.2	16604.8
	ddev		-2.60	-354.80	-356.20
	df		1	8	9

*: significant effect

(de betekenis van de coëfficiënten wordt uitgelegd in Bijlage 2)

Tabel 16
Loopbaanmodel op categoriale mavo scholen: vergelijkingsscholen, inclusief de ouderkenmerken leesgedrag en onderwijsondersteuning (afhankelijke variabele: het bereikte onderwijsniveau na drie jaar)

		model			
		0	1	2	3
algemene effecten					
(B_0)	intercept	38.17	38.09	28.69	28.65
(b_{1j})	meisje			1.56*	1.55*
	opleiding vader			-.27	-.28
	opleiding moeder			.20	.20
	sociale groep			.12	.12
	cito-taal			.00	.00
	cito-rekenen			.14*	.14*
	cito-informatieverwerking			.19*	.19*
	advies			2.45*	2.45*
	leesgedrag			.04	.04
(b_{10j})	onderwijsondersteuning			-.03	-.02
(B_{01})	algemeen bijzonder		.34		.10
variantie componenten					
(s^2)	leerling	23.57	23.58	21.16	21.17
(t^2)	school	.04	.00	.13	.12
	dev	3725.5	3725.0	3661.2	3661.2
	ddev		-0.50	-64.30	-64.30
	df		1	10	11

*: significant effect

(de betekenis van de coëfficiënten wordt uitgelegd in Bijlage 2)

Tabel 17

Loopbaanmodel op categoriale mavo scholen: vergelijkingsscholen, inclusief de ouderkenmerken leesgedrag en onderwijsondersteuning (afhankelijke variabele: is het bereikte onderwijsniveau na drie jaar)

		model			
		0	1	2	3
algemene effecten					
(B_0)	intercept	38.06	37.95	29.40	29.40
(b_{1j})	meisje			1.32*	1.31*
.	opleiding vader			-.37	-.37
.	opleiding moeder			.19	.19
.	sociale groep			.06	.06
.	cito-taal			-.01	-.01
.	cito-rekenen			.15*	.15*
.	cito-informatieverwerking			.17*	.17*
(b_{8j})	advies			2.50*	2.49*
(B_{01})	algemeen bijzonder		.47		.16
variantie componenten					
(s^2)	leerling	25.17	25.19	22.92	22.93
(t^2)	school	.10	.04	.22	.20
	dev	4162.1	4161.1	4101.1	4100.9
	ddev		-1.00	-61.00	-61.20
	df		1	8	9

*: significant effect

(de betekenis van de coëfficiënten wordt uitgelegd in Bijlage 2)

In de analyse op de vergelijkingsscholen (Tabel 16 en 17) verdwijnen de effecten van de opleiding van de moeder en ook die van onderwijsondersteuning. De verklaarde variantie daalt tot onder de 10%¹¹.

Afsluitende conclusies over de categoriale mavo scholen

De mavo scholen verschillen in zeer geringe mate in effectiviteit. Voor zover er verschillen bestaan hangt dit niet samen met de algemeen bijzondere signatuur van de scholen. Onder controle voor leerling- en ouderkenmerken worden de verschillen tussen de scholen groter. De instroom op de algemeen bijzondere mavo-scholen is op vrijwel alle fronten iets lager dan op overige mavo scholen. De prestatiescores zijn lager, de adviezen zijn lager en het opleidingsniveau van de moeder is lager. De milieusamenstelling van de algemeen bijzondere mavo scholen wijkt in die zin af van die van de havo-vwo scholen, dat de milieusamenstelling nauwelijks verschilt van de overige scholen. De oorzaak hiervoor kan zijn dat er, naast bijvoorbeeld algemeen bijzondere montessori mavo's met een relatief hoge milieu-samenstelling, ook mavo scholen zijn die scholen

voor individueel voortgezet onderwijs zijn, de zogenoemde ivo-mavo's. Deze laatste scholen zouden dan een relatief lage instroom naar milieu hebben. Het individuele loopbaanmodel op categoriale mavo scholen verloopt anders dan op de havo-vwo scholen: er zijn geen milieu effecten van onderwijsondersteuning.

6 Conclusie

Eén van de onderzoeksvragen was of de algemeen bijzondere scholen effectiever zijn dan vergelijkbare openbare en confessionele scholen, na controle voor verschillen in leerling- en ouderkenmerken. De eerste conclusie luidt dat zonder controle voor leerling- en ouderkenmerken zowel de algemeen bijzondere havo-vwo scholen als de algemeen bijzondere categoriale mavo scholen slechtere resultaten behalen. Na controle voor leerling en ouderkenmerken verschillen algemeen bijzondere scholen niet van de overige scholen. Het antwoord op de onderzoeksvraag luidt dus dat de algemeen bijzondere scholen het niet slechter doen dan de overige scholen, of als ze al zouden verschillen doen ze het eerder slechter.

Deze uitkomsten geven geen steun aan de bestuurshypothese omdat volgens deze hypothese de algemeen bijzondere scholen juist betere resultaten zouden moeten hebben.

De instroom in het algemeen bijzonder onderwijs in termen van het initiële prestatieniveau en het advies voor voortgezet onderwijs is lager dan dat van de overige of de vergelijkingscholen. Het idee dat er een 'valse trek' is van meer begaafde leerlingen naar het algemeen bijzonder onderwijs wordt hiermee niet bevestigd. Hiermee houdt de vergelijking tussen algemeen bijzondere havo-vwo scholen en algemeen bijzondere mavo scholen op. Bij de algemeen bijzondere categoriale mavo scholen is de instroom van de leerlingen in termen van ouderlijk milieu gelijk (opleidingsniveau van de vader) of lager (opleidingsniveau van de moeder) dan dat van de overige categoriale mavo's of vergelijkingsscholen. Dit blijkt ook uit de rangordering van de categoriale mavo's naar ouderlijk milieu, omdat de algemeen bijzondere mavo-scholen gespreid zijn over het gehele milieu spectrum. Ook met betrekking tot cultuurdeelname, leesgedrag en onderwijs-ondersteuning verschillen de algemeen bijzondere mavo scholen niet van de overige scholen.

Bij de algemeen bijzondere scholen voor havo-vwo is de instroom van de leerlingen in termen van ouderlijk milieu meer elitair in vergelijking met de overige scholen. Zowel het opleidingsniveau van de vader als van de moeder is hoger en ook de cultuurdeelname en het leesgedrag van de ouders is hoger. De onderwijs-ondersteuning door de ouders is echter lager op de algemeen bijzondere havo-vwo scholen. Gecombineerd met het lage prestatieniveau van de instroom leidt dit tot twee hypothesen. De eerste is de hypothese van 'verwaarloosde elite-kinderen', leerlingen uit de betere milieus voor wie het vanzelf spreekt dat ze naar de hogere vormen van voortgezet onderwijs gaan, maar die daarbij door hun ouders niet actief worden ondersteund. Of die ouders hebben die het ook druk hebben met andere zaken. In de tweede hypothese wordt het algemeen bijzonder onderwijs opgevat als wijkplaats voor elite kinderen. In deze hypothese hebben kinderen uit de hogere milieus van huis uit dermate veel bagage, dat het voor hun niet echt nodig is tot schoolse prestaties te komen, er is een lagere prestatiedruk en de ouders geven derhalve ook minder onderwijs-ondersteuning.

- 1 In het algemeen voortgezet onderwijs schommelt het aandeel van het algemeen bijzonder onderwijs per nodaal gebied overwegend tussen de 0 en de 30% (Roeleveld & Dronkers, 1994).
- 2 Ofschoon er door het CBS wel naar gevraagd is, is er in het VOCL-bestand vrijwel geen betrouwbare informatie over de pedagogisch didactische uitgangspunten van de scholen.
- 3 Eén categoriale mavo hebben we verwijderd omdat er onduidelijkheid bestaat over de denominatie van de school. Er zijn drie scholen voor havo-vwo verwijderd: op twee scholen ontbreken gegevens over de opleiding en het beroep van de ouders, op één school ontbreken de citoscores van de leerlingen.
- 4 Dit 'controleren voor milieu' wordt ook wel als 'onder constanthouding van milieu' omschreven.
- 5 Zie Hagenaars & Segers (1980) over de gevolgen van een differentiële groepsamenstelling of selection: "De geconstateerde verschillen in score op de afhankelijke variabelen kunnen niet zonder meer aan de werking van de causale factor worden toegeschreven, omdat zij mede het resultaat zijn van de wijze waarop de onderzoeksgroepen zijn samengesteld".
- 6 In deze wijze van ordening wordt aan de variabelen waarop gerangordend wordt een gelijk gewicht toegekend. In de tweede plaats wordt niet gerekend met de absolute scores (schoolgemiddelden), maar met de rangnummers. Deze methode is niet hetzelfde als matching, omdat er geen sprake is van identieke scholen, maar van scholen met een gelijk rangnummer. We praten daarom over vergelijkingsscholen, die wat betreft de sociale samenstelling van de leerlingen zo veel mogelijk op elkaar lijken.
- 7 Voor een korte, praktische beschrijving van multi-niveau analyse zie Van den Eeden et al. (1993) en Roeleveld & Dronkers (1994).
- 8 Omdat van alle leerlingen de richting van de school en de onderwijspositie na drie jaar bekend zijn is de vergelijking van de onderwijsopbrengsten in paragraaf 3 gebaseerd op alle leerlingen in de analyse. Omdat in paragraaf 5 een aantal leerlingen niet in de analyse is opgenomen vanwege listwise deletion van ontbrekende waarden stemmen de uitkomsten van paragraaf 3 en 5 niet altijd precies overeen.
- 9 $[(27.42 + .34) - (23.87 + .43)] \div (27.42 + .34) = 12.5\%$
- 10 Het effect blijkt "net niet significant".
- 11 $[(23.57 + .04) - (21.17 + .12)] \div (23.57 + .04) = 9.8\%$

Literatuur

- Aitkin, M., & Longford, N. (1986). Statistical modeling issues in school effectiveness studies. *Journal of the Royal Statistical Society*, 149, 1-43.
- Blees-Booij, A. (1994). *Culturele en economische beroepsstatus van mannen en vrouwen: een tweedimensionale ordening*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Borsboom, V. A. W. (red.) (1988). *Het algemeen bijzonder onderwijs in perspectief*. Den Haag: Verenigde Bijzondere Scholen (VBS).
- Braster, J. F. A. & Batenburg, Th. A. van (1990). Aanwezigheid, identiteit en effectiviteit van openbaar en bijzonder basisonderwijs. In P. Tesser & J. H. G. I. Giesbers (red.), *Schoolorganisatie en curriculum* (pp. 201-211). Nijmegen: ITS.
- Claassen, A. W. M. (1985). *Schipperen tussen school en kerk*. Een onderzoek bij onderwijsgeveenden van katholieke basisscholen naar de situatie van de hedendaagse schoolcatechese tegen de achtergrond van haar geschiedenis. Nijmegen: Dekker & Van de Vegt.
- Dijkstra, A. B. (1992). *De religieuze factor*. Onderwijskansen en godsdienst: een vergelijkend onderzoek naar gereformeerd-vrijgemaakte scholen. Nijmegen: ITS.
- Dronkers, J. (1992). Blijvende organisatorische onderwijsverzuiling ondanks secularisering. *Beleid en Maatschappij*, XIX, 227-237.
- Eeden, P. van den, Jong, U. de, Koopman, P., & Roeleveld, J. (1993). *Schoolloopbanen in Amsterdam*. Forum no. 15. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Hagenaars, J. A. P., & Segers, J. H. G. (1980). Onderzoeksontwerp. In J. H. G. Segers & J. A. P. Hagenaars (red.), *Sociologische onderzoeksmethoden II*. Assen: Van Gorcum.
- Hofman, R. H. (1993). *Effectief schoolbestuur*. Een studie naar de bijdrage van schoolbesturen aan de effectiviteit van basisscholen. Groningen: RION.
- Kalmijn, M., & Batenburg, R. (1986). Reproductie van cultureel en economisch kapitaal op een traditioneel en een montessori-lyceum. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 11, 149-163.
- Longford, N. (1988). *VARCL manual*. Princeton: Educational testing service.
- Roeleveld, J., & J. Dronkers, J. (1994). Bijzondere scholen of buitengewone scholen? Verschillen in effectiviteit van openbare en confessionele scholen in regio's waarin hun richting een meerderheids- of minderheidspositie inneemt. *Mens en Maatschappij* 69 (1), 82 - 105.

- Roeleveld, J., Jong, U. de, & Koopman, P. (1990). De stabiliteit van schooleffecten. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 15, 301 - 316.
- Velden, R. K. W. van der (1991). *Sociale herkomst en schoolsucces*. Groningen: RION.

Manuscript aanvaard 18-2-1994

Auteurs

P. Koopman is als onderwijsonderzoeker verbonden aan de programmagroep Cultuur en ongelijkheid, beroep en onderwijs van het SCO-Kohnstamm Instituut van de Universiteit van Amsterdam.

J. Dronkers is hoogleraar aan de faculteit der Pedagogische en Onderwijskundige wetenschappen van de Universiteit van Amsterdam.

Correspondentieadres: P. Koopman, SCO/Kohnstamm Instituut, UvA, Grote Bickersstraat 72, 1013 KS Amsterdam.

Abstract

The effectiveness of non-religious private schools in secondary education.

P. Koopman & J. Dronkers. *Pedagogische Studiën*, 1994, 71, 420-441.

In The Netherlands it is a widespread idea that non-religious private schools are the most effective ones. There is, however, not much empirical evidence on this matter. This idea of effectiveness is affected on the notion that the pupils on these schools have parents from the higher strata. In a nationwide cohort of pupils in secondary education we find that indeed non-religious schools recruit their pupils from the higher strata. But the performance-indicators of these pupils at the end of primary education is not significantly better than the pupils on other schools. On the contrary, their scores on the performance-indicators are (slightly) worse. There is concluded that the effectiveness of non-religious private schools does not differ from other schools. A relation is found between the parental educational support and the school career of the pupils. This outcome gives rise to the hypothesis of the neglected elite children at non-religious private schools.

Bijlage 1

Rangordening van de categoriale mavo scholen

rangnummer school	aantal- leerlingen	denominatie	leesgedrag	schoolgemiddelden:		
				cultuur- deelname	sociale groep	opleiding vader
1 <<<	16	algemeen bijzonder	1.73	1.00	1.30	1.50
2 <<<	27	openbaar	1.61	1.19	1.30	2.00
3	22	rk	1.61	1.08	2.85	2.81
4	17	pc	1.96	1.10	2.47	2.40
5	14	openbaar	1.88	1.20	2.69	2.62
6	18	pc	1.94	1.19	2.19	2.82
7	41	pc	1.91	1.20	3.00	2.86
8	12	pc	2.04	1.00	2.11	3.00
9	18	rk	1.76	1.14	3.44	3.00
10	13	rk	1.64	1.31	3.31	2.92
11	18	rk	2.00	1.25	3.28	2.78
12	23	rk	2.02	1.25	2.81	3.05
13	23	rk	1.94	1.27	3.73	2.60
14	19	rk	2.15	1.18	3.40	2.80
15	14	rk	1.71	1.37	3.43	3.07
16	38	rk	1.88	1.22	3.84	3.17
17	22	pc	2.07	1.22	3.25	3.33
18.5	22	rk	2.07	1.33	3.40	3.11
18.5	66	openbaar	2.20	1.33	3.05	2.88
20	19	openbaar	2.24	1.32	3.21	2.69
21 <<<	26	pc	2.10	1.28	3.45	3.17
22 <<<	18	algemeen bijzonder	1.98	1.35	3.47	3.20
23 <<<	20	rk	1.69	1.11	3.55	3.53
24.5	22	pc	2.12	1.30	3.20	3.37
24.5	19	rk	1.79	1.27	3.94	3.33
26	14	pc	2.35	1.33	2.62	2.54
27	19	rk	1.96	1.39	3.44	3.31
28	54	rk	2.02	1.33	3.98	3.12
29	48	rk	1.93	1.34	3.58	3.41
30	21	rk	1.83	1.32	3.89	3.44
31	61	rk	2.00	1.41	3.69	3.13
32	22	pc	2.06	1.27	4.21	3.11
33	48	rk	2.15	1.39	3.47	3.23
34	42	rk	2.07	1.40	3.54	3.19
35	25	openbaar	2.07	1.41	3.32	3.33
36	17	pc	2.15	1.42	3.24	3.27
37 <<<	20	rk	2.15	1.39	3.53	3.32
38 <<<	23	algemeen bijzonder	2.05	1.38	3.58	3.44
39 <<<	66	rk	1.98	1.41	3.41	3.50
40	34	rk	2.25	1.38	3.36	3.37
41	25	pc	2.17	1.23	4.08	3.39
42	18	pc	2.32	1.39	3.76	3.00
43 <<<	23	pc	2.34	1.44	3.26	3.13
44 <<<	20	algemeen bijzonder	2.46	1.35	3.53	3.21
45 <<<	20	openbaar	1.96	1.50	3.63	3.41
46.5	70	pc	2.07	1.40	4.09	3.35
46.5	25	openbaar	2.16	1.44	4.05	3.05
48	75	rk	1.99	1.35	4.08	3.53
49	40	pc	2.39	1.28	3.97	3.34
50 <<<	25	rk	2.18	1.26	4.38	3.42
51 <<<	15	algemeen bijzonder	2.04	1.62	3.64	3.38
52 <<<	46	openbaar	2.13	1.55	3.93	3.29
53	12	openbaar	2.40	1.40	3.60	3.30
54.5	47	pc	2.29	1.40	4.14	3.25
54.5	27	pc	2.37	1.37	3.76	3.41
56	66	pc	2.19	1.45	3.81	3.41
57	48	openbaar	2.36	1.42	3.84	3.29

rangnummer school	aantal- leerlingen	denominatie	leesgedrag	schoolgemiddelden:		
				cultuur- deelname	sociale groep	opleiding vader
58.5	18	rk	2.10	1.51	3.72	3.50
58.5	50	rk	2.24	1.39	4.06	3.42
60	26	pc	2.23	1.34	3.96	3.59
61	20	rk	1.95	1.56	4.26	3.37
62	23	pc	2.39	1.40	3.50	3.45
63 <<<	51	rk	2.17	1.53	3.94	3.49
64 <<<	15	algemeen bijzonder	2.36	1.40	4.14	3.38
65.5 <<<	28	rk	2.14	1.34	4.63	3.62
65.5	37	rk	2.16	1.46	4.21	3.47
67	65	pc	2.27	1.40	4.54	3.38
68.5 <<<	45	pc	2.40	1.43	3.86	3.46
68.5 <<<	12	algemeen bijzonder	2.32	1.93	4.08	3.09
70 <<<	73	pc	2.31	1.33	4.47	3.55
71 <<<	24	pc	2.93	1.28	3.96	3.63
72 <<<	28	algemeen bijzonder	2.20	1.44	4.17	3.52
73 <<<	30	algemeen bijzonder	2.20	1.54	4.14	3.43
74 <<<	42	rk	2.03	1.53	4.31	3.58
75	19	pc	2.19	1.46	4.17	3.53
76	29	openbaar	2.54	1.47	3.96	3.36
77	16	rk	2.52	1.59	3.77	3.36
78	96	pc	2.35	1.45	4.11	3.52
79	22	openbaar	2.26	1.38	4.48	3.70
80	42	rk	2.24	1.46	4.28	3.55
81.5	24	pc	2.16	1.44	4.60	3.58
81.5	18	rk	2.14	1.47	5.17	3.50
83	46	rk	2.14	1.50	4.38	3.61
84	17	openbaar	2.37	1.35	4.12	3.94
85	51	rk	2.21	1.46	4.53	3.50
86	26	pc	2.33	1.35	4.60	3.70
87	43	rk	2.29	1.45	4.40	3.57
88 <<<	25	rk	2.35	1.45	4.59	3.43
89 <<<	27	algemeen bijzonder	2.24	1.46	4.58	3.56
90 <<<	19	pc	2.44	1.39	4.32	3.61
91	21	rk	2.33	1.80	3.76	3.79
92.5	25	pc	2.42	1.48	4.09	3.67
92.5	43	rk	2.30	1.65	3.97	3.78
94	17	rk	2.17	1.50	4.65	3.76
95	50	rk	2.19	1.63	4.35	3.69
96	29	rk	2.31	1.44	4.90	3.66
97 <<<	46	pc	2.50	1.43	4.91	3.50
98 <<<	19	algemeen bijzonder	2.59	1.58	4.24	3.56
99 <<<	25	pc	2.42	1.54	4.21	3.79
100	12	openbaar	2.46	2.07	3.92	3.91
101	42	pc	2.49	1.39	5.34	3.96
102	43	openbaar	2.42	1.59	4.29	3.76
103	37	pc	2.33	1.49	4.71	3.88
104	16	openbaar	2.53	1.73	4.17	3.64
105	21	pc	2.50	1.65	4.29	3.67
106	63	rk	2.31	1.61	4.71	3.84
107	45	openbaar	2.57	1.56	4.59	3.71
108	86	rk	2.52	1.62	4.49	3.99
109	17	openbaar	2.68	1.69	4.40	3.92
110	19	pc	2.63	1.82	4.50	3.85
111	13	rk	2.74	1.62	4.77	3.77
112	20	openbaar	2.57	1.60	4.73	4.30

Bij de algemeen bijzondere mavo scholen zijn scholen gezocht, met als uitgangspunt dat de in rangorde-
ning twee meest nabije scholen geselecteerd worden. In de Tabel is met <<< aangeduid welke scholen ge-
selecteerd zijn.

Bijlage 2

Uitwerking van de multi-niveau analyses

Een gedetailleerde beschrijving van de gevolgde analyse-methode en de gebruikte formules kan worden gevonden in Roeleveld, De Jong en Koopman (1990), met name de pagina's 308-309. Hier volstaan we met een weergave van de regressievergelijkingen die aan de modellen in de Tabellen 10 tot en met 17 ten grondslag liggen.

Model 0:

$$\begin{aligned} op3_{ij} &= b_{0j} + e_{ij} && (e_{ij} \text{ met variantie } s^2) \\ b_{0j} &= B_0 + u_j && (u_j \text{ met variantie } t^2) \end{aligned}$$

Model 1:

$$\begin{aligned} op3_{ij} &= b_{0j} + e_{ij} && (e_{ij} \text{ met variantie } s^2) \\ b_{0j} &= B_0 + B_{01} * abo_j + u_j && (u_j \text{ met variantie } t^2) \end{aligned}$$

Model 2:

$$\begin{aligned} op3_{ij} &= b_{0j} + b_{1j} * meisj_e_i + \dots + b_{11j} * owo_i + e_{ij} && (e_{ij} \text{ met variantie } s^2) \\ b_{0j} &= B_0 + u_j && (u_j \text{ met variantie } t^2) \end{aligned}$$

Model 3:

$$\begin{aligned} op3_{ij} &= b_{0j} + b_{0j} + b_{1j} * meisj_e_i + \dots + b_{11j} * owo_i + e_{ij} && (e_{ij} \text{ met variantie } s^2) \\ b_{0j} &= B_0 + B_{01} * abo_j + u_j && (u_j \text{ met variantie } t^2) \end{aligned}$$

waarbij:

$op3_{ij}$ de onderwijspositie na 3 jaar van leerling i op school j
 b_{0j} het intercept; het intercept van het 0-model is gelijk aan het (ongecorrigeerde) overall gemiddelde B_0 (vergelijk de tabellen 3a en 6a).

$b_{1j} * meisj_e_i$ het (algemene) effect van meisje op het bereikte onderwijsniveau

t/m

$b_{11j} * owo_i$ het (algemene) effect van onderwijsondersteuning op het bereikte onderwijsniveau

$B_{01} * abo_j$ het (algemene) effect van algemeen bijzonder onderwijs

In de Tabellen 10 tot en met 17 wordt aan het einde van modellen informatie over de fit van het model verstrekt. Als eerste wordt de deviance (dev) weergegeven. Dit getal zegt op zichzelf niets. In de volgende regel wordt het verschil in deviance weergegeven ten opzichte van het nul-model. Dit verschil in deviance is χ^2 -verdeeld. In de laatste regel wordt het verschil in vrijheidsgraden weergegeven met het nul-model. In hoeverre het gehele model een significant betere fit heeft hangt af van het verschil in deviance, het verschil in vrijheidsgraden en het significantieniveau. Indien de daling van de deviance significant is op 5%-niveau, wordt deze daling cursief weergegeven. In hoeverre de afzonderlijke variabelen een effect hebben op de onderwijspositie na drie jaar is aangegeven met een asterisk. Het hierbij gehanteerde significantieniveau is 5%.

Effecten van een teamgerichte nascholing en van coaching op leerprestaties*

E. Roelofs, S. Veenman en M. Voeten**

Samenvatting

In dit onderzoek worden de effecten gerapporteerd van de teamgerichte nascholing 'Omgaan met combinatieklassen' en coaching op de leerprestaties van leerlingen. Op vijf locaties in ons land verzorgden PABO-docenten de nascholing en werden leerkrachten gecoacht door schoolbegeleiders. In totaal namen 89 leerkrachten afkomstig van 12 basisscholen aan deze nascholing deel. Voorafgaande aan en na afloop van het nascholingsprogramma werden in 63 klassen (groep 3 tot en met 8) schooltoetsen afgenomen met betrekking tot technisch lezen, begrijpend lezen en rekenen. De experimentele groep die het nascholingsprogramma volgde zonder coaching bestond uit 23 leerkrachten en hun klassen, de groep die het nascholingsprogramma volgde met coaching bestond uit 24 leerkrachten en hun klassen. De controlegroep bestond uit 16 leerkrachten en hun klassen. De effecten van het nascholingsprogramma en coaching op de leerprestaties van de leerlingen werden geanalyseerd per leerjaar via covariantie-analyses. Om beter rekening te houden met variaties tussen leerkrachten en scholen werd tevens gebruik gemaakt van multiniveau-analyses. De resultaten geven geen overtuigend effect te zien van het nascholingsprogramma en coaching op de leerprestaties. Deelname aan het nascholingsprogramma lijkt voor wat betreft technisch lezen in de midden- en bovenbouw een positief effect te hebben. Tegen de verwachting in wordt dit effect

gevonden in klassen van niet-gecoachte leerkrachten. Voor begrijpend lezen is sprake van een weinig consistent beeld. De rekenprestaties zijn over het algemeen niet beïnvloed door deelname aan het nascholingsprogramma (met of zonder coaching). Wel komt duidelijk naar voren dat de verschillen in rekenprestaties tussen klassen samenhangen met de gebruikte rekenmethode.

In een vorig artikel in *Pedagogische Studiën* werden de eerste resultaten vermeld van de tweede evaluatie van het teamgerichte nascholingsprogramma 'Omgaan met Combinatieklassen' (Roelofs, Veenman & Raemaekers, 1993)¹. Dit programma werd in het schooljaar 1989-1990 uitgevoerd door Pabo-docenten en schoolbegeleiders in de context van de reguliere nascholing voor leerkrachten basisonderwijs. Hierbij ontving een deel van de leerkrachten coaching door de schoolbegeleiders. Uit de observatiegegevens bleek dat deelname aan het teamgerichte nascholingsprogramma leidde tot positieve effecten op het onderwijsgedrag van de deelnemende leerkrachten. Meer in het bijzonder bleek dat leerkrachten in staat waren verbeteringen aan te brengen in hun instructie- en klasmanagementgedrag, hetgeen resulteerde in een hoger taakgericht gedrag van hun leerlingen in de klas. Tijdens hun instructielessen maakten getrainde leerkrachten meer gebruik van vaardigheden als het geven van een terugblik om de voorkennis van de leerlingen te activeren, en van geleide oefening als vorm van procesbewaking om te zien of leerlingen de leerstof begrepen hadden vóórdat zij deze zelfstandig verwerkten. De instructie was beter georganiseerd en gestructureerd, er werd een beter gebruik gemaakt van materiaal en ruimte en er werden preventieve maatregelen genomen om storingen in het lesverloop te voorkomen. Ook de gegeven coaching bleek onder zekere voorwaarden te leiden tot extra positieve effecten op het onderwijsgedrag van de leer-

* Het onderzoek is uitgevoerd met financiële steun van het Instituut voor onderzoek van het onderwijs (SVO-project 9343).

** De auteurs danken voor hun bijdrage aan het onderzoek: J. Raemaekers, M. Stadelman, N. Hofs, C. Evers, M. van Mierlo, E. Riemeijer en alle schoolteams, leerlingen, Pabo-docenten en schoolbegeleiders die aan het onderzoek hebben deelgenomen.

krachten. Kortom, leerkrachten bleken in staat uit onderzoek effectief gebleken instructie- en klasmanagementvaardigheden met succes in hun klas te implementeren. Daarmee was de eerste vraag uit het evaluatie-onderzoek beantwoord.

De tweede vraag van het onderzoek behelsde of deze veranderingen in het instructie- en klasmanagementgedrag van de leerkrachten en het taakgerichte gedrag van de leerlingen ook zouden leiden tot een verbetering van de leerprestaties van de leerlingen. Over de beantwoording van deze tweede vraag gaat dit artikel.

Alvorens hiertoe over te gaan is het nodig de kenmerken van het programma 'Omgaan met Combinatieklassen' als nascholingsdidactische aanpak nog eens in het kort te memoreren. Het vinden van wel of geen effect op de leerprestaties van de leerlingen wordt immers mede bepaald door de inhoud en opzet van het nascholingsprogramma.

De inhoud van het nascholingsprogramma richtte zich op vijf thema's met betrekking tot het onderwijs in combinatieklassen: 1) het efficiënt gebruik van de leertijd, 2) effectieve instructie, 3) doelmatig klasmanagement, 4) het efficiënt inrichten van het zelfstandig werken en 5) de school- of teamgerichtheid met betrekking tot combinatieklassen. Deze thema's werden geïdentificeerd naar aanleiding van gerichte observaties in combinatieklassen (Veenman, Lem, Voeten, Winkelmolen & Lassche, 1986). De inhoud, richtlijnen en vaardigheden voor de eerste vier thema's werden ontleend aan proces-product-onderzoek op het terrein van effectieve leertijd, effectieve instructie volgens het directe instructiemodel en doelmatig klasmanagement. Het vijfde thema, gebaseerd op het onderzoek naar de effectieve school, werd in meer globale termen aan de orde gesteld. De thema's werden aangeboden in de vorm van vijf tot zeven workshops, ieder met een duur van drie uur. Voor de inrichting van de workshops werd uitgegaan van het door Joyce en Showers (1988) ontworpen model voor effectieve scholing: 1) presentatie van het belang van de gekozen vaardigheden voor het onderwijs in combinatieklassen en van de theorie die hieraan ten grondslag ligt, 2) observatie van een aantal demonstraties van de vaardigheden, 3) oefening in en toepassing van de

vaardigheden tijdens de workshops en in de eigen klas, 4) feedback over de toepassing van de vaardigheden, en 5) coaching als een vorm van ondersteuning in de klas bij het toepassen van de vaardigheden. Ook werd tijdens de workshops tijd ingeruimd voor het bediscussieëren van elkaars toepassingen van het geleerde in de klas. Bij de verbetering van de instructievaardigheden werd gebruik gemaakt van het scholingsmodel van Reseach for Better Schools (1985). Dit model bestond uit vier fasen: 1) verzamelen van observatiegegevens in de klas, 2) vergelijken en analyseren van deze observatiegegevens met betrekking tot eventuele discrepanties tussen beoogd en feitelijk gedrag, 3) opstellen van een verbeteringsplan, en 4) het uitvoeren van het verbeteringsplan in de klas. Voorafgaande aan de nascholing werden bij leerkrachten die aan het evaluatie-onderzoek deelnamen door getrainde observatoren vier lessen geobserveerd. De gegevens van deze lessen werden grafisch samengevat en naar de leerkrachten teruggekoppeld. Bij het opstellen van verbeteringsplannen konden leerkrachten van deze gegevens gebruik maken. Ter voorbereiding op de nascholing en coaching werd ten behoeve van de betrokken Pabo-docenten en schoolbegeleiders een voor-scholing verzorgd. Voor verdere informatie over de inhoud en opzet van de concrete nascholing wordt verwezen naar Roelofs (1993) of Veenman, Lem en Roelofs (1990)². Zoals gezegd, bleek deze opzet en inrichting van de nascholing te leiden tot positieve effecten op het instructie- en klasmanagementgedrag van leerkrachten en de taakgerichtheid van de leerlingen. De vraag of deze positieve effecten ook zouden leiden tot betere leerprestaties bij de leerlingen vormde de volgende stap in het onderzoek.

1 Effecten van nascholing op leerprestaties

Uit de meta-analyses van Joslin (1980), Lawrence en Harrison (1980) en Wade (1984) blijkt dat het onderzoek naar het effect van nascholing op de leerprestaties van leerlingen schaars is. Dit komt omdat het isoleren van het effect van nascholing op de leerprestaties van de leerlingen geen eenvoudige zaak is. Het is metho-

dologisch bijzonder moeilijk in de natuurlijke setting van het onderwijs een studie zodanig op te zetten dat een causaal verband kan worden aangetoond tussen nascholing en leereffecten bij leerlingen. Veel variabelen kruisen het pad dat loopt van nascholing naar leerprestaties (o.a. de kwaliteit van de voorscholing van de nascholers, de kwaliteit van de nascholers, de kwaliteit van de inhoud, opzet en inrichting van de nascholing, het vermogen van leerkrachten de inhoud van de nascholing succesvol en getrouw te implementeren, de kenmerken van de school en klas, de gebruikte leermiddelen, de kenmerken van de leerlingen, de afstemming van de gebruikte toetsen op de onderwezen leerinhouden). Ook kunnen factoren buiten het traject van nascholing om de leerprestaties beïnvloeden (bijvoorbeeld de invoering van een nieuwe methode, wijzigingen in het personeelsbeleid van de school, de toepassing van een leerlingvolgsysteem). Meestal beperkt men zich in het onderzoek tot het onderzoeken van samenhangen. Ook blijkt uit de beschikbare meta-analyses dat het verbeteren van de leerprestaties van de leerlingen door nascholing niet eenvoudig te realiseren valt. De geconstateerde effecten van nascholing op het niveau van de leerprestaties van de leerlingen zijn geringer dan die op het niveau van gedragsveranderingen van leerkrachten in de klas.

Het ontwerpen van concrete inhoud van nascholing gericht op betere leerprestaties van leerlingen via verbetering van het gedrag van de leerkracht is sterk geïnspireerd door het zogenaamde proces-product onderzoek. In dit onderzoek werd nagegaan hoe leerkrachtgedragingen (het proces) samenhangen met leerprestaties van de leerlingen (het produkt). Klassen met hoge leerprestaties werden vergeleken met klassen met lage leerprestaties. De vraag was dan, in welke opzichten de leerkrachten van elkaar verschilden. Aldus ontstonden patronen van leerkrachtgedragingen die te zamen als effectief konden worden beschouwd. Een voorbeeld daarvan is het directe instructiemodel zoals beschreven door Rosenshine en Stevens (1986). Dit model bestaat uit de volgende lesfasen: dagelijkse terugblik, uitleg of presentatie, geleide oefening, individuele verwerking, regelmatige terugkoppeling en periodieke terugblik. Bij de uitwerking van

het thema 'effectieve instructie' in het nascholingsprogramma 'Omgaan met Combinatieklassen' is van dit model gebruik gemaakt.

In een overzichtstudie beschreven Gage en Needels (1989) de effecten van 13 experimenten volgens het proces-product paradigma. In alle studies werden significante effecten gevonden van nascholing op de implementatie van didactische vaardigheden van de leerkrachten. In acht studies werden de leerprestaties van de leerlingen als criteriumvariabelen opgenomen. In de meeste gevallen betrof dit rekenen en begrijpend lezen. Zes studies vermeldden positief significante effecten op de leerprestaties van de leerlingen.

Recentelijk zijn enkele studies uitgevoerd over de relatie tussen nascholing en de leerprestaties van de leerlingen, waarbij nascholing een onderdeel vormde in een proces van continue schoolverbetering (Fullan, 1990). Hierbij was ook sprake is van veranderingen in de schoolorganisatie, soms samengevat in het begrip 'restructuring'. Zo onderzochten Stallings (1985) en Stallings en Krasavage (1986) in een vier jaar durend onderzoeksprogramma de effecten van een nascholingsprogramma dat gericht was op effectieve instructie volgens het directe instructiemodel. Leerkrachten ontvingen behalve uitgebreide teamgerichte training, tussentijdse coaching van hun schoolleiders. Naast een positief effect op de implementatie van succesvol onderwijsgedrag vonden zij ook een (gering) positief effect op de vooruitgang van de lees- en rekenprestaties. Dit laatste effect werd geconstateerd tijdens de eerste twee jaar na afloop van de interventie. In het derde jaar bleek het effect op de leerprestaties verdwenen te zijn.

Joyce, Murphy, Showers en Murphy (1989) vonden eveneens direct na afloop van een interventie positieve effecten van nascholing op de leerprestaties van de leerlingen. Deze studie beschreef een langdurige interventie (ongeveer twee jaar) waarbij eens in de zes weken intensieve training werd gegeven aan de deelnemende schoolteams en waarbij veranderingen in de organisatorische structuur en cultuur van de deelnemende scholen werden nagestreefd. Leerkrachten vormden onderling studiegroepen ter bestudering en verbetering van hun onderwijsvaardigheden. Scholen werden voort

aangespoord om voor zichzelf doelen voor schoolverbetering te formuleren en na te streven.

De gedachte achter veel proces-productstudies is dat verbeterd management- en instructiegedrag van de leerkracht leidt tot een hoger taakgericht gedrag van leerlingen. Hierbij wordt aangenomen dat een toename in taakgerichtheid leidt tot meer mogelijkheden van de leerlingen om te leren. Er is meer tijd beschikbaar voor de verwerking van leerstof (zie Harnischfeger & Wiley, 1978; Walberg, 1988). Een adequate instructie zal bovendien zorg dragen voor verbeterde afstemming van het onderwijs op het niveau van de leerling. Als gevolg daarvan ervaart de leerling meer succes en zal hierdoor de geplande leerstof beter beheersen.

Nederlands onderzoek naar de effecten van nascholing op leerprestaties van de leerlingen laat geen eenduidige positieve resultaten zien (Snippe, 1991).

2 Vraagstelling

In deze studie over de effecten van de gegeven nascholing op de leerprestaties van de leerlingen staan de volgende vraagstellingen centraal: 1) Leidt het teamgerichte nascholingsprogramma 'Omgaan met combinatieklassen' (OMC) binnen de reguliere context van nascholing tot positieve effecten op de lees- en rekenprestaties van leerlingen? en 2) Wat is de relatieve bijdrage van coaching aan deze eventuele effecten?

3 Opzet van het onderzoek

3.1 Vorming van de onderzoeksgroepen

Bij de vorming van de onderzoeksgroepen is zoveel mogelijk gepoogd rekening te houden met de gevaren van zelfselectie door de werving van de experimentele groep en de controlegroep over te laten aan de onderwijsbegeleidingsdiensten. Door de diensten is gericht gezocht naar schoolteams die behoefte hadden aan nascholing op het terrein van doelmatig klasmanagement en effectieve instructie. Door toewijzing van gelijksoortige schoolteams aan de experimentele en controleconditie konden op twee cursuslocaties een vergelijkbare exper-

imentele en controlegroep worden samengesteld. Op twee andere locaties namen de schoolteams alleen deel aan de experimentele groep. Ter vergroting van de onderzoeksgroep werd bovendien contact opgenomen met een schoolbegeleidingsdienst die het programma OMC reeds zelfstandig had gepland. Men was bereid het programma te verschuiven om deel te kunnen nemen aan het onderzoek. Voor aanvullende informatie over de onderzoeksgroep wordt verwezen naar het vorige artikel (Roelofs e.a., 1993).

3.2 Beschrijving van de onderzoeksgroepen

De teamgerichte nascholingscursus werd op vijf locaties uitgevoerd (Helmond, Nijmegen, Roosendaal, Sittard en Venlo). In totaal namen 89 leerkrachten van 12 schoolteams aan de cursus deel. De totale cursusgroep bestond uit 22 leerkrachten met een eigen kleutergroep, 48 leerkrachten met een vaste groep 3 t/m 8, 11 vaste inval-leerkrachten en 8 leerkrachten die af en toe invielen. Ook namen aan het onderzoek leerkrachten deel die de nascholingscursus niet volgden. Zij vormden de controlegroep.

Volgens afspraak zouden alle deelnemende leerkrachten aan de cursus met een eigen groep ($n = 48$) en alle deelnemende leerkrachten uit de controlegroep ($n = 16$) in hun klas schooltoetsen afnemen. Eén leerkracht uit een cursusgroep weigerde dit. Hierdoor bedroeg het aantal leerkrachten/klassen met toetsafnames 63 (experimentele groep $n = 47$, controlegroep $n = 16$).

De totale experimentele groep en de controlegroep weken nauwelijks van elkaar af. De gemiddelde leeftijd bedroeg resp. 40.8 ($Sd = 7.1$) en 41.9 jaar ($Sd = 8.0$), het aantal jaren onderwijservaring resp. 18.7 jaar ($Sd = 6.7$) en 19.4 jaar ($Sd = 8.1$). Binnen de totale experimentele groep deden zich geen noemenswaardige verschillen voor tussen wel en niet-gecoachte leerkrachten wat betreft sekse, leeftijd en onderwijservaring.

3.3 Instrumentarium: schooltoetsen

Om het effect van het nascholingsprogramma OMC op de leerprestaties te bepalen werden in groep 3 t/m 8 voor drie typen elementaire vaardigheden toetsen afgenomen: technisch lezen, begrijpend lezen en rekenen. Gekozen werd

voor de afname van zoveel mogelijk vergelijkbare toetsen. Daarbij werd gezocht naar toetsen waarvan een parallelvorm bestond en die bovendien niet gebonden waren aan een bepaalde methode. Een uitzondering hierop vormde de Caesar-een-minuut-test, welke (op dat moment) bij gebrek aan geschikte toetsen, werd gekozen voor de nameting in groep 3. Deze toets is gemaakt bij de methode 'Veilig leren lezen' (Caesar, 1980), die door het grootste deel van de Nederlandse basisscholen gebruikt wordt.

Omdat bij de aanvang van groep 3 de leerlingen nog geen lees- en rekenonderwijs hebben, werden in deze groep in de voormeting drie toetsen afgenomen die vaardigheden meten die als voorwaardelijk beschouwd kunnen worden voor het latere technisch lezen, begrijpend lezen en (technisch) rekenen: de visuele

letterperceptietest van Van Dongen en Mommers (1983), de conceptuele kennistest (Begrippentest: plaatjes van Aarnoutse, 1989) en de CITO-Begrippentoets (CITO, 1980). Voor een overzicht van de afgenomen toetsen per leerjaar en per meetmoment wordt verwezen naar Tabel 1. Alle toetsen werden door de leerkrachten afgenomen.

3.4 Opzet en analyse

De toetsing van de effecten van de nascholing en coaching geschiedde door middel van een 'non-equivalent control group design' met voor- en nameting. Het onderzoek kende twee experimentele condities (treatments) en één controleconditie. De leerkrachten in de experimentele conditie zónder coaching ($n = 23$) ontvingen alleen nascholing, welke bestond uit een nascholingscursus van vijf tot zeven bij-

Tabel 1

Overzicht van de afgenomen toetsen

Groep/meting	Technisch lezen	Begrijpend lezen	Rekenen
3 voormeting:	Visuele letterperceptietest (Van Dongen & Mommers, 1983)	Plaatjestest (Aarnoutse, 1989)	CITO begrippentoeets (CITO, 1980; deel 1)
nameting:	Caesar Een-Minuut-Test (Caesar, 1980)	Begrippentest: woorden (Aarnoutse, 1988)	TTR (De Vos, 1988; toets-kolom 1 en 2)
4 voormeting	EMT (A) (Brus & Voeten, 1980)	Schriftelijke Opdrachten 2 (Brus & Bergen, 1983)	TTR, toets-kolom 1 en 2
nameting:	EMT (A)	Begrijpend lezen (Aarnoutse, 1988)	TTR, toets-kolom 1 en 2
5 voormeting:	EMT (A)	CITO begrijpend lezen M3 (CITO, 1981)	TTR
nameting:	EMT (A)	CITO begrijpend lezen (E3)	TTR
6 voormeting:	EMT (A)	Zoektest (A) (Aarnoutse & Buitenhuis, 1984)	TTR
nameting:	EMT (A)	Zoektest (B)	TTR
7 voormeting:	EMT (A)	CITO begrijpend lezen (M5)	TTR
nameting:	EMT (A)	CITO begrijpend lezen (E5)	TTR
8 voormeting:	EMT (A)	Hoofdgedachtetest (A) (Aarnoutse, 1984)	TTR
nameting:	EMT (A)	Hoofdgedachtetest (B)	TTR

N.B. TTR = Tempo-Test-Rekenen, EMT = Een-Minuut-Test, CEMT = Caesar Een-Minuut-Test; Voormeting: half september-half oktober 1989; nameting: april- half mei 1990

eenkomsten verzorgd door een Pabo-docent eventueel in samenwerking met een schoolbegeleider. De nascholing vond op alle cursuslocaties plaats in de periode van 15 januari 1990 tot 1 april 1990. De leerkrachten in de experimentele conditie mét coaching ($n = 24$) ontvingen behalve nascholing ook coaching. De coaching bestond uit extra ondersteuning door de schoolbegeleider en in een enkel geval door de schoolleider in de klas gedurende de periode tussen twee nascholingsbijeenkomsten. De leerkrachten uit de controlegroep ($n = 16$) ontvingen in de periode van januari tot april 1990 geen treatment. Zij werden in globale termen op de hoogte gebracht van het onderzoek. Uit contacten met deze leerkrachten tijdens het onderzoek bleek dat zij geen behoefte hadden aan een meer gedetailleerde toelichting.

De voormeting vond plaats in de periode van half september tot half oktober 1989; de nameting werd kort na beëindiging van het nascholingsprogramma verricht, in de periode april tot half mei 1990.

Er werden twee typen data-analyses uitgevoerd. Op de eerste plaats werd per leerjaar voor elk van de drie leerstofdomeneinen een covariantie-analyse uitgevoerd, met de score op de nameting als de afhankelijke variabele en de score op de voormeting als covariabele. In deze analyses werd het effect van de nascholing getoetst door de twee experimentele groepen samengenomen te vergelijken met de controlegroep. Tevens werd getoetst of nascholing mét coaching de leerprestaties bevordert in vergelijking met nascholing zonder coaching. Deze analyses werden uitgevoerd op het niveau van de individuele leerling.

Op de tweede plaats werden multiniveau-analyses uitgevoerd over de leerjaren heen voor technisch lezen en voor rekenen. Technisch lezen is voor groep 4 tot en met 8 gemeten op eenzelfde schaal, nl. de Een-Minut-Test (Brus & Voeten, 1980). Voor rekenen geldt dat de vorderingen in groep 5 tot en met 8 op één schaal zijn gemeten, nl. de Tempo-Test-Rekenen (De Vos, 1988). Bij een analyse over deze leerjaren heen neemt de steekproefomvang belangrijk toe, waardoor een analyse op twee niveaus met leerkracht- en leerlingvariabelen mogelijk werd. De reden om multiniveau-analyses (zie o.m. Bryk & Raudenbush,

1992) toe te passen was de gedachte dat alle leerkrachten op hun eigen wijze vorm en inhoud geven aan de implementatie van de nascholingsinhouden in hun klas. De effecten van de nascholing op leerlingprestaties zouden dan ook per leerkracht kunnen verschillen.

Er kunnen twee soorten leerkrachtspecifieke effecten onderscheiden worden. Op de eerste plaats kunnen er tussen leerkrachten verschillen bestaan in gemiddelde leervorderingen van hun leerlingen. Nagegaan wordt of deze niveaoverschillen op rekening geschreven kunnen worden van de nascholing, waarbij een aantal covariabelen op leerling- en leerkrachtniveau onder controle wordt gehouden. Op de tweede plaats kunnen er tussen leerkrachten verschillen bestaan in de relaties van de leerprestaties met andere variabelen op leerlingniveau. Zo zou bijvoorbeeld de regressie van de nameting op de voormeting per leerkracht verschillend kunnen zijn.

De toetsing van effecten van nascholing en coaching geschiedde in twee aparte analyses. De reden hiervoor is dat we ook na wilden gaan of verschillen in cursuseffecten mogelijk samenhangen met het beeld dat de cursist heeft van de kwaliteit van de cursus. Gegevens over de evaluatie van de cursus zijn uiteraard alleen van toepassing voor de experimentele groepen. Daarom hebben we een analyse uitgevoerd voor de totale onderzoeksgroep en een analyse voor alleen de twee experimentele groepen. In de eerste analyse werd het cursuseffect getoetst. Daarbij zijn de resultaten van de controlegroep en die van de twee experimentele groepen tegen elkaar afgezet. Geanalyseerd zijn de toetsgegevens van leerlingen uit alle onderzoekscondities. Voor technisch lezen betekende dit de toetsgegevens van 1131 leerlingen behorend bij 51 leerkrachten. De rekengegevens hadden betrekking op 914 leerlingen van 43 leerkrachten. De tweede analyse betrof de toetsing van het effect van coaching. Geanalyseerd zijn de toetsgegevens van leerlingen uit de twee experimentele groepen. Voor technisch lezen betekende dit de toetsgegevens van 828 leerlingen behorend bij 34 leerkrachten. De rekengegevens hadden betrekking op 673 leerlingen van 29 leerkrachten.

Op leerlingniveau zijn in beide multiniveau-analyses dezelfde drie onafhankelijke variabelen gebruikt (leerjaar, sekse en

voormeting). Op leerkrachtniveau zijn in de eerste analyse twee variabelen ingevoerd (de onderzoeksconditie en de op school gebruikte methode voor lezen, c.q. rekenen); in de tweede analyse zijn daar nog drie variabelen aan toegevoegd die betrekking hebben op de gepercipieerde kwaliteit van de nascholingscursus (zie Roelofs, 1993). Het betrof schalen met betrekking tot de beleving van de cursus ($\alpha = .89$, $gem = 3.6$, $Sd = 0.7$), de praktische bruikbaarheid van de cursusinhoud ($\alpha = .76$; $gem = 3.8$; $Sd = 0.7$) en de gepercipieerde implementatie van de cursusonderdelen leertijd, instructie, klasmanagement en zelfstandig werken ($\alpha = .73$, $Gem. = 2.9$; $Sd = 0.7$). Verwacht mocht worden dat deze aspecten positief samenhangen met de mate waarin het beoogde leerkrachtgedrag gerealiseerd wordt en de mate waarin leerprestaties verbeteren. Tot slot werd de variabele *organisatiebeleving* meegenomen in de analyses, om verschillen op dat aspect te kunnen relateren aan leerlingprestaties. Het betrof hierbij de subschalen klimaat ($\alpha = .88$, $gem = 4.0$, $Sd = 0.8$), gerichtheid op vernieuwingen ($\alpha = .86$, $gem = 3.7$, $Sd = 0.8$) en doelgerichtheid ($\alpha =$

$.74$, $gem = 3.8$, $Sd = 0.8$). Verwacht mocht worden dat een positief werkklimaat, gerichtheid op vernieuwingen en de mate waarin eensgezind gestreefd wordt naar het bereiken van onderwijskundige doelen verband houden met het welslagen van teamgerichte nascholing en vervolgens indirect met verbeteringen in leerprestaties.

4 Resultaten

4.1 Resultaten van de covariantie-analyses per leerjaar

In Tabel 2 zijn de gemiddelden op de afgenomen schooltoetsen weergegeven. Ook worden de resultaten op de covariantie-analyses beknopt weergegeven met behulp van de *t*-waarden behorende bij de schatting van het cursus-effect en het effect van coaching. Getoetst zijn de effecten van nascholing en coaching op de lees- en rekenprestaties onder constanthouding van effecten van de voormeting. Voor *technisch lezen* behalen klassen van leerkrachten die aan de nascholing hebben deelgenomen

Tabel 2

Testresultaten op de nameting en toetsing van effecten onder constanthouding van verschillen op de voormeting

Groep en test	Controle-groep		Experimenteel-ge-coacht		Experimenteel-niet-ge-coacht		Effect nascholing	Effect coaching
	Gem	Sd	Gem	Sd	Gem	Sd	t	t
3. Caesar Een-Minuu-Test	53.4	20.8	41.6	16.9	41.3	13.4	-4.4**	1.1
3. Begrippentest	29.2	6.2	28.1	7.4	23.8	11.4	-2.2*	3.7**
3. Tempo-Test-Rekenen	31.0	5.7	24.9	8.2	29.1	7.5	-3.8**	-2.3*
4. Een-Minuu-Test	48.5	15.2	45.1	13.3	49.6	12.4	-0.8	-2.3*
4. Begrijpend Leestest	27.8	5.1	25.4	5.6	27.7	4.6	-1.5	-0.4
4. Tempo-Test-Rekenen	49.1	10.4	44.8	9.4	54.6	11.2	1.4	-2.3*
5. Een-Minuu-Test	63.8	12.7	62.3	13.7	64.8	13.4	2.2*	-2.5**
5. Cito Begrijpend lezen E3	21.1	3.8	20.1	3.6	20.0	3.7	-2.7**	1.4
5. Tempo-Test-Rekenen	134.6	32.6	130.3	30.2	131.0	37.9	-0.7	-0.6
6. Een-Minuu-Test	67.9	13.0	73.6	13.6	71.6	14.5	2.6**	-1.8
6. Zoektest vorm B	72.8	15.5	74.9	12.1	77.1	11.1	1.8*	-2.1*
6. Tempo-Test-Rekenen	179.3	34.4	161.8	38.0	178.9	38.2	-2.0*	-4.0**
7. Een-Minuu-Test	79.9	13.4	74.8	14.2	79.7	13.5	0.2	-1.8
7. Cito Begrijpend lezen E5	18.6	4.4	17.8	4.8	19.9	4.2	-1.0	-2.4*
7. Tempo-Test-Rekenen	201.8	30.3	193.1	35.4	206.3	36.5	1.6	-1.2
8. Een-Minuu-Test	80.0	15.0	85.9	13.0	82.2	15.2	4.2**	-1.4
8. Hoofdgedachtetest vorm B	24.6	4.3	25.2	4.6	25.0	4.7	0.0	0.4
8. Tempo-Test-Rekenen	221.8	28.6	204.2	30.6	215.0	31.1	0.0	0.6

Opm. De covariabelen zijn genoemd in Tabel 1. Alle covariabelen hingen significant samen met de nameting. * = $p < .05$; ** = $p < .01$.

significant hogere prestaties, althans in de groepen 5, 6 en 8. In groep 4 en 7 vinden we geen verschil, terwijl in groep 3 een significant effect in de niet verwachte richting wordt gevonden. In klassen van gecoachte leerkrachten zijn de leesprestaties in groep 5, 6 en 8 minder sterk vooruitgegaan dan in klassen van hun niet-gecoachte collega's. Alleen in groep 3 wordt een klein effect in de verwachte richting gevonden.

Wat betreft de vorderingen voor het *begrijpend lezen* zijn geen eenduidige effecten te constateren. In groep 3 en 5 zien we een negatief effect van cursusdeelname op de vorderingen in het begrijpend lezen, terwijl in groep 6 een positief effect genoteerd wordt. Effecten van coaching zijn evenmin duidelijk aanwezig. Alleen in groep 3 lijkt de leerwinst in begrijpend lezen voor leerlingen van gecoachte leerkrachten groter te zijn geweest dan van hun leeftijdsgenoten van niet-gecoachte leerkrachten. Daar staat echter een negatief effect van coaching tegenover in groep 6 en 7.

Voorts blijkt uit Tabel 2 dat de cursus over het algemeen geen effect heeft gehad op het *rekenen*. In groep 3 scoorden leerlingen uit de controlegroep op de nameting beter dan leerlin-

gen uit de experimentele groep. In de groepen 3, 4 en 6 blijken leerlingen van niet-gecoachte leerkrachten meer te zijn vooruitgegaan bij rekenen dan leerlingen van gecoachte leerkrachten.

Een analyse op de toetsprestaties van uitsluitend combinatieklassen leidde tot nagenoeg dezelfde resultaten. Het belangrijkste verschil is dat de negatieve effecten van cursusdeelname geconstateerd in groep 3 verdwijnen wanneer de analyse beperkt wordt tot gecombineerde groepen. Het positieve cursus-effect op de groei in technisch lezen in groep 5, 6 en 8 blijft wel bestaan in gecombineerde groepen. Ook de effecten van coaching blijken niet anders uit te pakken.

4.2 Resultaten van de multiniveau-analyses

In Tabel 3 worden voor de leerjaren 4 tot en met 8 de resultaten van de multiniveau-analyses met betrekking tot *technisch lezen* gepresenteerd. Er worden twee analyses weergegeven. De eerste (onder het kopje 'nascholing') heeft betrekking op de totale onderzoeksgroep, terwijl de tweede (onder het kopje 'coaching') beperkt is tot de twee experimentele groepen. Eerst bespreken we de resultaten voor de totale

Tabel 3
Multiniveau-analyses op de vorderingen in technisch lezen voor de leerjaren 4 tot en met 8*

	Nascholing		Coaching	
	nulmodel coëff. (stdf.)	eindmodel coëff. (stdf.)	nulmodel coëff. (stdf.)	eindmodel coëff. (stdf.)
FIXED DEEL				
algemeen intercept	16.26	15.90	16.18	15.20
<i>Leerlingniveau</i>				
voormeting	0.88 (0.01)	0.88 (0.01)	0.89 (0.02)	0.89 (0.02)
<i>Leerkrachtniveau</i>				
conditie:				
Exp. groep met coaching**	-	2.24 (1.24)	-	2.93 (1.39)
Exp. groep zonder coaching	-	-0.67 (1.25)	-	-
Controlegroep				
RANDOM DEEL				
Individuele variantie	39.34	39.36	40.61	40.63
Interceptvariantie	13.07	11.51	15.74	13.59
Intercept standaardafwijking	3.62 (0.41)	3.39 (0.39)	3.97 (0.54)	3.69 (0.51)
DEVIANTIE	7468.78 (df=4)	7463.87 (df=6)	5495.31 (df=4)	5491.15 (df=5)
INTRAKLASSE-CORRELATIE (η^2)	.25	.23	.28	.25
DEVIANTIE		7449.01 (df=20)		5477.55 (df=15)
MAXIMALE				
MODEL				

N.B. * = tussen haakjes zijn de standaardfouten vermeld; ** = referentiecategorie;

onderzoeksgroep. Uitgaande van een minimaal model (nulmodel) met alleen de voormeting als onafhankelijke variabele bleek de totale variantie in leesvorderingen voor 25% te bestaan uit niveauverschillen in leesvorderingen per leerkracht (interceptvariantie). Deze leerkracht- of klasvariantie vormt de te verklaren variantie op leerkrachtniveau. Na toevoeging van de onafhankelijke variabelen, zoals weergegeven in het eindmodel, bleef een belangrijk aandeel in de totale variantie bestaan uit leerkrachtverschillen (23%). De resultaten wijzen dus op grote onderlinge niveauverschillen tussen klassen, die nauwelijks verklaard kunnen worden met behulp van de gekozen variabelen.

Op leerlingniveau bleek alleen de score op de voormeting significant bij te dragen. Het leerjaar leverde geen significante bijdrage wanneer gecontroleerd wordt voor de voormeting. Er waren geen verschillen tussen leerkrachten of klassen wat betreft de relatie tussen voor- en nameting. Op leerkrachtniveau bleek de leesmethode geen significante bijdrage te leveren aan het verklaren van verschillen tussen leerkrachten in gemiddelde leesvorderingen. Wel was sprake van een significant cursuseffect. Dit komt grotendeels op het conto van de groep niet-gecoachte leerkrachten, waarvan de leerlingen op de nameting gemiddeld 2.91 woorden per minuut hoger scoorden dan de leerlingen uit de controlegroep (zie Tabel 3, eindmodel). De variantie van de intercepten werd voor 12% verklaard door verschillen tussen de experimentele condities, maar zoals gezegd bleven de intercepten significant verschillen tussen leerkrachten (standaardafwijking: 3.39 bij een standaardfout van 0.39). Het verschil in devianties tussen het meest uitgebreide model en het zuinige eindmodel bedroeg 14.86 bij 14 vrijheidsgraden. Weglating van variabelen en van random componenten leidde dus niet tot slechtere passing van het model.

Beperking van de analyse tot alleen de experimentele groepen leidde tot overeenkomstige resultaten (zie Tabel 3 onder 'coaching'). De variantie tussen leerkrachten in het nulmodel bedroeg nu 28% van de totale variantie in leesvorderingen. Door opname van voorspellende variabelen werd de interceptvariantie weliswaar voor 14% verklaard, maar ook hier bleven de intercepten significant verschillen tussen leerkrachten. Opnieuw bleek geen effect van

de leesmethode. Ook zijn er geen verbanden gevonden tussen de beoordeelde kwaliteit van de nascholingscursus (de waardering van de cursus en toepassing van cursusinhouden) en de leesvorderingen. De resultaten wijzen wel uit dat leerlingen in klassen met niet-gecoachte leerkrachten grotere vorderingen hebben geboekt wat betreft technisch lezen dan hun leeftijdsgenoten in klassen van gecochte leerkrachten (coëfficiënt: 2.93, standaardfout: 1.39). Dit resultaat is tegengesteld aan de verwachtingen. De deviantie van het meest uitgebreide model was nauwelijks kleiner dan die van het eindmodel: een verschil van 13.7 bij 10 vrijheidsgraden.

Tabel 4 geeft de resultaten met betrekking tot *rekenen* weer (leerjaren 5 t/m 8). Uitgaande van het minimale model (nulmodel) met alleen de voormeting als onafhankelijke variabele bleek dat de totaal te verklaren interceptvariantie in rekenvorderingen 20% van de totale variantie bedroeg. Na toevoeging van de onafhankelijke variabelen, zoals weergegeven in het 'eindmodel', werd deze variantie aanzienlijk gereduceerd: 50% van de niveauverschillen tussen leerkrachten kon verklaard worden door de gebruikte methode. In deze analyse zijn de gebruikte rekenmethodes afgezet tegen de methode 'Operator Rekenen'. Daaruit bleek bijvoorbeeld dat in klassen met een methode als 'Rekenen en wiskunde' duidelijk minder vorderingen (gemiddeld zo'n 12 items) gemaakt werden dan in klassen met 'Operator Rekenen' (coëfficiënt: -12.59, standaardfout: 3.14). Overigens bleven de intercepten ook na opname van de methode als verklarende variabele significant van elkaar verschillen (standaardafwijking: 5.89, standaardfout: 0.89). Kennelijk is er sprake van grote onderlinge niveauverschillen in leerwinst tussen klassen, die niet nader verklaard kunnen worden door de beschikbare variabelen.

In overeenstemming met de boven gerapporteerde covariantie-analyses werd geen effect gevonden van de nascholing op de rekenprestaties.

Op leerlingniveau bleek de variabele 'leerjaar' van belang. Dit, ondanks het feit dat het effect van de voormeting constant is gehouden. Uit de resultaten blijkt dat de leerwinst op rekenen afneemt met het toenemen van het leerjaar

Tabel 4

Multiniveau-analyses op de rekenvorderingen voor leerjaar 5 tot en met 8*

	Nascholing		Coaching	
	nulmodel coëff. (stdf.)	eindmodel coëff. (stdf.)	nulmodel coëff. (stdf.)	eindmodel coëff. (stdf.)
FIXED DEEL	46.92	44.42	45.09	42.55
Intercept				
Leerlingniveau leerjaar	-	-3.68 (1.05)		-4.49 (1.25)
voormeting	0.85 (0.01)	0.88 (0.02)	0.86 (0.02)	0.90 (0.02)
Leerkrachtniveau conditie:	-	-	-	-
Exp. met coaching**				
Exp. zonder coaching				
Controlegroep	-	-	-	-
Rekenmethode***				
2. Uitkomst	-	-3.38 (7.01)	-	-4.45 (7.84)
3. Tal Taal	-	-1.69 (4.96)	-	-2.30 (5.58)
4. Rekenen en Wiskunde	-	-12.59 (3.14)	-	-13.17 (3.57)
5. Wereld in Getallen	-	2.81 (4.05)	-	-
6. Naar zelfstandig rekenen	-	-7.60 (5.70)	-	-
7. Niveaucursus Rekenen	-	-8.71 (5.31)	-	-
8. 5 + eigen oefenbladen	-	0.37 (7.06)	-	-
9. Tal Taal en Stenvert	-	-4.71 (4.45)	-	-3.37 (5.94)
RANDOM DEEL	273.99	271.73	254.52	249.98
Individuele variantie				
intercepten variantie	70.09	34.67	81.33	46.27
intercept standaardafwijking	8.37 (1.09)	5.89 (0.89)	9.02 (1.36)	6.80 (1.11)
DEVIANTIE	7802.14 (df=4)	7771.51 (df=13)	5698.45 (df=4)	5673.11 (df=9)
INTRAKLASSE- CORRELATIE (η^2)	.20	.11	.24	.16
DEVIANTIE MAXIMALE MODEL		7766.29 (df=21)		5663.34 (df=19)

N.B. * = Tussen haakjes zijn de standaardfouten vermeld; ** = referentiecategorie; *** = 'Operatorio Rekenen' is referentiecategorie

(coëfficiënt: -3.68, standaardfout: 1.05). Dit wijst op een plafondeffect in de Tempo-Test-Rekenen. Het verschil in gemiddelde vorderingen tussen groep 5 en groep 8 bedraagt 12,5 items in het voordeel van groep 5 op een item-totaal van 250. Noch bij de voormeting, noch bij het leerjaar werd een significante random component gevonden. Aangenomen mag dus worden dat de afnemende leerwinst bij voort-schrijding in leerjaar niet verschilt per leerkracht.

Bij de toetsing van effecten van coaching zijn vergelijkbare resultaten gevonden (zie Tabel 4). Uitgaande van het minimale model (nulmodel) bleek dat de totaal te verklaren interceptvariantie in rekenvorderingen 24% van de totale variantie bedroeg. Ook nu werd een aanzienlijk deel van de interceptvariantie verklaard door de gebruikte methode (43%). Opgemerkt moet worden dat een aantal me-

thodes niet meer voorkwam na weglating van de gegevens van de controlegroep. De gebruikte rekenmethodes zijn niet gelijk verdeeld over de onderzoekscondities. De resterende significante interceptverschillen (standaardafwijking: 6.80 bij een standaardfout van 1.11) konden niet verklaard worden door de gepercipieerde kwaliteit van de nascholingscursus en de organisatiebeleving.

Het uiteindelijke regressiemodel heeft eenzelfde vorm als bij de totale onderzoeksgroep. Ook nu is sprake van een negatief effect van leerjaar op de rekenvorderingen. Ten aanzien van het effect van coaching kan geconcludeerd worden dat er geen prestatieverschillen bestaan tussen leerlingen van gecoachte en niet-gecoachte leerkrachten.

5 Conclusies en discussie

De resultaten van de evaluatiestudie geven aan dat er geen overtuigende effecten zijn te constateren van het nascholingsprogramma OMC op de leervorderingen van leerlingen. Deelname aan het nascholingsprogramma lijkt alleen voor wat betreft technisch lezen een positief effect te hebben gehad. Uit de resultaten blijken positieve cursuseffecten voor de prestaties op technisch lezen in de midden- en bovenbouw, maar negatieve effecten in groep 3. Analyse over leerjaren heen geeft een algeheel positief effect van nascholing op de vorderingen in technisch lezen te zien. Tegen de verwachting in komt het gevonden cursuseffect vooral op het conto van de niet-gecoachte leerkrachten. Leerlingen van gecoochte leerkrachten presteren namelijk niet beter dan leerlingen uit de controlegroep en significant minder dan leerlingen van niet-gecoachte leerkrachten.

Voor wat betreft begrijpend lezen is sprake van een weinig consistent beeld als gekeken wordt naar de analyses per leerjaar: een positief effect van zowel nascholing als coaching in groep 6 en een negatief effect van zowel nascholing als coaching in groep 3 en 5.

De rekenprestaties zijn over het algemeen niet beïnvloed door deelname aan de cursus. Dit blijkt zowel uit de resultaten per leerjaar als uit de resultaten over leerjaren heen. Evenmin kan gesproken worden van een effect van coaching op de rekenvorderingen. Opvallend is het grote belang van de rekenmethode voor de verschillen in prestaties geboekt bij verschillende leerkrachten. Daarnaast blijkt de leerwinst op rekenen af te nemen naarmate leerlingen in een hogere jaargroep zitten, hetgeen wijst op een plafondeffect in de toets. Kennelijk zijn bij veel leerlingen in de hogere jaargroepen de basisbewerkingen van het rekenen geautomatiseerd.

Eenduidig is de bevinding dat de reken- en leesvorderingen van leerlingen sterk variëren per klas. Echter, de gevonden effectiviteitsverschillen worden niet verklaard door de waardering van de nascholing, uitgedrukt in de praktische bruikbaarheid van het programma en de beleving van de cursus, en de mate waarin men de cursusinhoud zegt te implementeren. Dit resultaat is opvallend, omdat de oordelen van leerkrachten wel verschillen per nascholingslocatie, hetgeen wijst op verschillen in de wijze

waarop de nascholingsdidactiek is gerealiseerd. Ook de wijze waarop de schoolorganisatie wordt beleefd, een factor die van belang is voor het welslagen van de nagestreefde teamgerichtheid, hangt niet samen met deze leervorderingen. Wel blijkt duidelijk dat de verschillen in rekenvorderingen tussen klassen samenhangen met de gebruikte rekenmethode.

Al met al geven deze resultaten vooral nog een teleurstellend beeld te zien als het gaat om effecten van teamgerichte nascholing op leerprestaties. De vraag dringt zich op of de gekozen vorm van teamgerichte nascholing wel de meest geschikte interventie is als het gaat om het verbeteren van leerprestaties. De optimistische verwachtingen die we vooraf koesterden op grond van proces-produktonderzoek (Gage & Needels, 1989) zijn in deze studie niet bewaarheid. De tegenvallende effecten op de leerresultaten lijken eerder een bevestiging van de resultaten uit meta-analyses van Joslin (1980), Lawrence en Harrison (1980), Wade (1984) en Bennett (1987). In antwoord op bovengenoemde vraag moeten we vaststellen dat uit onderzoek naar factoren die leerprestaties beïnvloeden, regelmatig het belang van het klasmanagementgedrag van leerkrachten en het taakgerichte gedrag van leerlingen blijkt. In een vrij recente analyse van reviewliteratuur worden deze determinanten van leren genoemd als de op één na belangrijkste (Wang, Haertel & Walberg, 1990). Als belangrijkste determinant wordt genoemd de metacognitieve vaardigheden van de leerlingen. In dezelfde studie komt naar voren dat naarmate interventies dichter bij het eigenlijke leren van leerlingen liggen, de effecten op dit leren groter zullen zijn. Zij noemen in dit verband twee factoren die in deze studie noodzakelijkerwijs buiten schot moesten blijven en die de kwaliteit van het leerproces betreffen: kenmerken en gebruik van het curriculum en leerlingvariabelen zoals (de ontwikkeling van) metacognitieve of zelfregulatie-vaardigheden. Toespitsing van het nascholingsaanbod op de verwerving van reken- en leesvaardigheden, waarbij aandacht besteed wordt aan leerinhouden en de kwaliteit van het leergedrag zou weleens tot grotere effecten kunnen leiden.

Dat niet voor zo'n brede aanpak gekozen is, heeft te maken met het feit dat bij de gekozen vorm van nascholing de nadruk vooral lag op

de verbetering van het onderwijsgedrag van leerkrachten. Deze opzet kan als geslaagd beschouwd worden. De inhoudelijke optimalisering van leerprocessen bij leerlingen is niet het directe onderwerp van de nascholing geweest. Verwacht werd dat de coaching van leerkrachten zou bijdragen aan een betere kwaliteit van leerprocessen bij leerlingen. Uit de resultaten bleek dat coaching niet die diepgang heeft gekregen, en relatief ver van het leerproces verwijderd bleef. Zo werd nauwelijks ingegaan op verschillen tussen leerlingen en de inpassing van de geleerde vaardigheden in de normale taal- en rekenlessen (zie Roelofs, 1993).

Hiermee samenhangend geldt de beperking dat net verworven vaardigheden enige incubatietijd vergen alvorens sprake is van een productiever leerproces. In technisch opzicht beheersten de leerkrachten na afloop van de nascholing een aantal vaardigheden beter, waardoor sprake was van een hogere taakgerichtheid. Echter, voor een kwalitatief beter leerproces zou een voortgaande begeleiding van het didactisch handelen nodig zijn (Fullan & Stiegelbauer, 1991). De leerprestaties werden nu direct na afloop van de nascholing gemeten in de periode dat de meeste leerkrachten net hun eerste implementatieproblemen overwonnen hadden. Daarnaast is het cumulatief effect van de winst in leertijd mogelijk nog te klein geweest om betere leerkanalen te scheppen voor leerlingen.

Het is vervolgens mogelijk dat de gewenste incubatietijd ten koste is gegaan van de routine met betrekking tot het dagelijkse lesprogramma, waarin verwerking van leerstof aan de orde is. Omdat juist de wat minder vaardige leerkrachten gecoacht schijnen te zijn, is het niet ondenkbaar dat de nascholing en coaching voor hen een extra cognitieve belasting zijn geweest, hetgeen een (negatieve) uitwerking heeft gehad in de klas.

In de eerder aangehaalde studie van Joyce, Murphy, Showers, en Murphy (1989) waar wel tijd was voor 'incubatie' werden positief significante effecten aangetoond van teamgerichte nascholing op leerprestaties. De mate van vakinhoudelijke diepgang die in dat tweejarig project werd gerealiseerd is op de verschillende nascholingslocaties van de huidige studie (nog) niet waargenomen, mede omdat het programma OMC slechts van korte duur was (on-

geveer drie maanden) en in die periode is geëvalueerd.

De onverwachte, soms negatieve effecten van coaching kunnen samenhangen met de samenstelling van de onderzoeksgroepen. De leerlingen van de gecoachte leerkrachten scoorden op de voormeting in veel gevallen lager dan hun leeftijdsgenoten in klassen van niet-gecoachte leerkrachten. Deze verschillen bemoeilijken de interpretatie van eventuele effecten van coaching. Aan welke variabelen deze aanvangsverschillen zijn toe te schrijven, is moeilijk te bepalen. Mogelijk is hier toch sprake van een zelfselectie-effect, waarbij klassen met relatief lage leerprestaties terecht zijn gekomen in de gecoachte groep. Een zelfde probleem werd al gesignaleerd bij de bepaling van effecten op de besteding van leer- en instructietijd en de management- en instructievaardigheden van de leerkrachten (Roelofs, 1993).

Een laatste probleem kan liggen in het feit dat de gehanteerde gestandaardiseerde toetsen te weinig representatief zijn voor de inhoud en aanpakken die tijdens de nascholing centraal staan. Joyce en Showers verwoorden dit probleem als volgt: "If the tests include few concepts, the model-relevant outcomes of conceptual models cannot be assessed by their use" (Joyce & Showers, 1988, p.121).

Op basis van de bovenstaande overwegingen kan men concluderen dat het gekozen moment voor het vaststellen van leereffecten mogelijk te vroeg is geweest. Leerkrachten waren net over hun eerste implementatieproblemen heen. Daarnaast zou een gerichtheid op een bepaalde onderwijsinhoud (begrijpend lezen of rekenen) gecombineerd met het op gang brengen van relevante cognitieve en metacognitieve activiteiten bij leerlingen wellicht betere kansen hebben gegeven op verbeterde leerresultaten. Het dichter brengen van de in het programma aangereikte onderwijsvaardigheden bij het eigenlijke leerproces vraagt om een inhoudelijke toespitsing en tevens om een grotere intensiteit van de nascholing en de coaching.

Op dit moment wordt een vervolgstudie uitgevoerd door de vakgroep Onderwijskunde te Nijmegen. Nagegaan wordt in hoeverre effecten van nascholing en coaching op leerkrachtgedrag bekijken. Bovendien zal mogelijk dui-

delijk worden of er sprake is van uitgestelde effecten op leerprestaties.

Noten

- 1 In het schooljaar 1986-1987 werd de eerste versie van het nascholingsprogramma beproefd (Lem, Veenman, Nijssen & Roelofs, 1988; Veenman, Lem & Roelofs, 1990).
- 2 In 1992 kwam een geheel herziene versie van het programma voor schoolverbetering gereed (opnieuw herzien in 1993): *Effectieve instructie en doelmatig klasmanagement: een schoolverbeteringsprogramma voor enkelvoudige klassen en combinatieklassen* (Veenman, Lem, Roelofs & Nijssen, 1993). Deze herziene versie is gebaseerd op de uitkomsten van de twee evaluatiestudies.

Literatuur

- Aarnoutse, C. (1984). *Hoofdgedachtetest: Verantwoording en handleiding*. Nijmegen: Berkhout.
- Aarnoutse, C. (1988). *Begrijpend leestest en leesattitudeschaal* Nijmegen: Berkhout.
- Aarnoutse, C. (1988). *Begrippentest (woorden) en woordenschatstest: Handleiding en testmateriaal*. Nijmegen: Berkhout.
- Aarnoutse, C. (1989). *Handleiding Begrippentest (plaatjes)*. Nijmegen: Berkhout.
- Aarnoutse, C., & Buitenhuis, A. (1984). *Invultest en zoektest: Verantwoording en handleiding* Nijmegen: Berkhout.
- Bennett, B. (1987). *The effectiveness of staff development training practices: A meta-analysis*. Unpublished doctoral dissertation, University of Oregon.
- Brus, B., & Bergen, J. (1973). *Schriftelijke Opdrachten: Verantwoording en handleiding*. Nijmegen: Berkhout.
- Brus, B., & Voeten, M. (1980). *Eén-minuut-test: Handleiding*. Nijmegen: Berkhout.
- Bryk, A. S., & Raudenbush, S. W. (1992). *Hierarchical linear models*. Newbury Park: Sage.
- Caesar (1980). *Caesar-één-minuut-test. Handleiding en verantwoording*. Tilburg: Zwijsen.
- Cito (1980). *Begrippentoets: Handleiding*. Arnhem: Cito.
- Cito (1981). *Begrijpend lezen leerjaar 3, 4 en 5 basisonderwijs: Handleiding*. Arnhem: Cito.
- Dongen, D. van, & Mommers, C. (1983). *Lees- en speltingtoetsen voor leerjaar 1 tot 4 van de lagere school* (Mededelingen nr. 12). Nijmegen: Vakgroep Interdisciplinaire Onderwijskunde, Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Fullan, M. G. (1990). Staff development, innovation and institutional development. In B. Joyce (Ed.), *Changing school culture through staff development* (pp. 3-25). Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Fullan, M. G., & Stiegelbauer, S. (1991). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Gage, N. L., & Needels, M. C. (1989). Process-product research of teaching: a review of criticisms. *Elementary School Journal*, 89(3), 253-300.
- Harnischfeger, A., & Wiley, D. E. (1978). Conceptual issues in models of school learning. *Curriculum Studies*, 10, 215-131.
- Joyce, B. R., & Showers, B. (1988). *Student achievement through staff development*. New York: Longman.
- Joyce, B., Murphy, C., Showers, B., & Murphy, J. (1989). School renewal as cultural change. *Educational Leadership*, 47(3), 70-78.
- Joslin, P. A. (1980). *Inservice teacher education: A meta-analysis of the research*. Unpublished doctoral dissertation, University of Minnesota.
- Lawrence, G., & Harrison, D. (1980). Policy implications of the research on the professional development of education personnel: An analysis of fifty-nine studies. In C. E. Feistritzer (Ed.), *The 1981 Report on Educational Personnel Development* (pp. 145-168). Washington, D.C.: Feistritzer Publications.
- Lem, P., Veenman, S., Nijssen, F., & Roelofs, E. (1988). *Omgaan met combinatieklassen: Verslag van een teamgerichte nascholing*. 's-Gravenhage: Instituut voor Onderzoek van het Onderwijs (Selecta Reeks).
- Research for Better Schools. (1985). *Achievement Directed Leadership: Training for teachers*. Philadelphia: Research for Better Schools.
- Roelofs, E. C. (1993). *Teamgerichte nascholing en coaching: een experimentele studie in scholen met combinatieklassen*. Academisch proefschrift, Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Roelofs, E., Veenman, S., & Raemaekers, J. (1993). Teamgerichte nascholing en coaching: Effecten op het didactisch handelen van leerkrachten in combinatieklassen. *Pedagogische Studiën*, 70(5), 352-367.

Shorshine, B., & Stevens, R. (1986). Teaching functions. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd. ed., pp. 376-391). New York: MacMillan.

Snippe, J. (1991). *In-service training voor leerkrachten*. Academisch proefschrift, Rijksuniversiteit Groningen.

Stallings, J. (1985). A study of implementation of Madeline Hunter's model and its effects on students. *Journal of Educational Research*, 78(6), 325-337.

Stallings, J., & Krasavage (1986). Program implementation and student achievement in a four-year Madeline Hunter Follow Through. *Elementary School Journal*, 87 (2), 117-138.

Veenman, S., Lem, P., & Roelofs, E. (1990). Omgaan met combinatieklassen: Een onderzoek naar de effecten van een teamgericht nascholingsprogramma. *Pedagogische Studiën*, 67 (2), 45-58.

Veenman, S., Lem, P., Roelofs, E., & Nijssen, F. (1993). *Effectieve instructie en doelmatig klasmanagement: Een schoolverbeteringsprogramma voor enkelvoudige en combinatieklassen* (4de gewijzigde druk). Lisse: Swets & Zeitlinger.

Veenman, S., Lem, P., Voeten, M., Winkelmolen, G., & Lassche, H. (1986). *Onderwijs in combinatieklassen*. 's-Gravenhage: Instituut voor Onderzoek van het Onderwijs (Selecta-Reeks).

Vos, T. de (1988). *Tempo-test-rekenen (T.T.R.): Test voor het vaststellen van het rekenvaardigheidsniveau der elementaire bewerkingen (automatisering) voor het basis- en voortgezet onderwijs: Handleiding*. Nijmegen: Berkhout.

Wade, R. K. (1984). *What makes a difference in inservice teacher education: A meta-analysis of research*. Unpublished doctoral dissertation, University of Massachusetts.

Walberg, H. J. (1988). Synthesis of research on time and learning. *Educational Leadership*, 46(6), 76-85.

Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1990). What influences learning? A content analysis of review literature. *Journal of educational psychology*, 84(1), 30-43.

S. Veenman is universitair hoofddocent bij de Vakgroep Onderwijskunde van de Katholieke Universiteit Nijmegen.

M. Voeten is universitair docent bij de Vakgroep Onderwijskunde van de Katholieke Universiteit Nijmegen.

Correspondentie-adres: Universiteit Utrecht, Vakgroep Onderwijskunde, Postbus 80140, 3508 TC Utrecht.

Abstract

Effects of a staff development programme and coaching on student achievement

E. Roelofs, S. Veenman & M. Voeten. *Pedagogische Studiën*, 1994, 71, 442-456.

This article presents the effects on pupil achievement of the staff development programme 'Dealing with mixed-age classes', as developed by the University of Nijmegen. The staff development programme was conducted by teacher educators and school counsellors at five different training sites in The Netherlands. The trained group comprised 89 teachers from 12 schools.

A quasi-experimental design was used to test the effects of the staff development programme and coaching on student achievement, using two experimental groups (24 elementary teachers and their classes who followed the training with coaching, and 23 teachers and their classes who followed the training without coaching), and a control group (16 teachers and their classes). Before and after training standardized achievement tests were administered in reading (decoding skills and reading comprehension) and mathematics.

The results were analyzed in two ways. First, the training and coaching effects were tested separately for each grade (grade level 3-8) by analyses of covariance. Second, reading and mathematics scores were pooled over grades and analyzed by multi-level analyses.

No clear training or coaching effects could be demonstrated. With respect to reading comprehension scores no consistent positive effects were found: increases in grades 6, decreases in grades 3 and 5. The training resulted in positive gains in decoding skills in

Manuscript aanvaard 10-1-1994

Auteurs

E. Roelofs is universitair docent bij de Vakgroep Onderwijskunde van de Universiteit Utrecht.

the middle and top grades of the elementary school. Contrary to our expectation this effect was found in classes of trained teachers without coaching. Mathematics achievement scores were not influenced by the training or coaching. Differences in mean mathematics achievement scores between classes could be attributed in a large extent to differences in mathematics text books used by the teachers.

De Onderwijsresearchdagen

1994 in Utrecht: 24-26 mei

1994

Inleiding

(P. J. J. Stijnen, Open Universiteit, Heerlen)

Van 24 tot en met 26 mei vonden de traditionele Onderwijsresearchdagen (ORD) plaats. Deze keer in Utrecht onder auspiciën van de Vereniging voor Onderwijsresearch (VOR) georganiseerd door de Vakgroep Onderwijskunde van de Universiteit Utrecht.

Evenals vorig jaar in Maastricht was er grote belangstelling: het aantal inschrijvingen bedroeg ruim 460. Van de zijde van de potentiële paperlezers was er een groot aanbod aan abstract-voorstellen: 160. Dit heeft er toe geleid dat de thema-coördinatoren voor de onaanname taak stonden een aantal abstract-voorstellen voor papers op grond van kwantitatieve criteria te weigeren ($n = 20$).

De presentaties (ongeveer 140) tijdens de ORD gaven - in lijn met de bedoelingen van de organisatiecommissie - een grote variatie te zien: papersessies, symposia, key-note lezingen, (forum)discussies, ronde-tafelgesprekken en -discussies en posterpresentaties. Voorafgaand aan de ORD werden de *Proceedings* verstrekt (Kanselaar, 1994).

Op dinsdagavond vond de *openingszitting* plaats in het Academieggebouw te Utrecht. Achtereenvolgens werd het woord gevoerd door G. Kanselaar, de voorzitter van de organisatiecommissie, de Utrechtse rectormagnificus J. A. van Ginkel, L. S. J. M., Henskens (namens F. J. J. Mertens van het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen) en N. Lagerweij, voorzitter van de VOR. De bijdragen van Henskens en Lagerweij zijn opgenomen in het *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 1994, 19, 284-294. Tevens werd door B. Creemers, voorzitter van de jury, de VOR-prijs voor de beste dissertatie uitgereikt aan M. E. Otter van de UvA. De titel van dit proefschrift is: *Leesvaardigheid, leesonderwijs en buitenschools lezen. Instrumenta-*

tie en effecten.

Door N. Lagerweij werden tot slot twee ereleden van de VOR geïnstalleerd: Prof. dr. A. D. de Groot en prof. dr. E. Warries. Evenals vorig jaar was de ORD gestructureerd volgens de *divisiestructuur* (thema's) van de VOR: Curriculum, Leren & Instructie, Onderwijs & Samenleving, Beleid & Organisatie, Methodologie & Evaluatie, Lerarenopleiding & Leraarsgedrag, Beroeps- & Bedrijfsopleidingen en Hoger Onderwijs & Volwasseneneducatie. Er was ook een thema toegevoegd vanuit de Utrechtse organisatie: Basisvorming.

In deze kroniek zijn de impressies van een aantal personen gegroepeerd rondom de genoemde negen thema's. Het gaat nadrukkelijk om impressies waarbij de selectie een persoonlijke is en de oordelen voor rekening van de auteurs komen.

Aarnoutse (KUN) rapporteert uit de divisie 'Curriculum'. Hij constateert onder meer dat veel presentaties slechts zijdelings iets met curriculum of curriculumontwikkeling van doen hadden. Bovendien was de empirische inslag van een aantal presentaties klein. Resing (RUG) en Tomic (OU) doen verslag van de divisie 'Leren en Instructie'. Zij noemen een veelheid aan presentaties waarbij onderzoek binnen het expert-novice paradigma en onderzoek naar prestatie- en aanpakverschillen binnen hoofdtekentaken aardige presentaties opleverden. Dekkers (ITS/KUN) stelt 'Onderwijs en Samenleving' aan de orde. Een van de bevindingen die zij rapporteert betreft het OVB. Binnen het OVB blijkt het vooralsnog problematisch te zijn om over leergebieden, meettijdstippen en/of leerjaren te komen tot een consistente effectiviteitsbepaling. Deze constatering heeft naar mijn mening een nog bredere strekking: ook bij leerlingvolgsystemen speelt deze problematiek. Een andere vaststelling binnen deze divisie is dat - wat allochtonen betreft - de SES-etniciteitdiscussie nog niet tot een eenduidig antwoord heeft geleid. Het thema 'Beleid en Organisatie' wordt besproken door Reezigt (GION/RUG). Ze stelt onder meer de veranderende rol van het bestuurlijk middenniveau (bijvoorbeeld administratiekantoren) aan de orde bij bestuurlijk vernieuwingen in het onderwijs. Ook gaat ze - wat de nascholing betreft - in op de problematische afstemming tussen de vraag van de scholen en

het aanbod van de nascholers. Tot slot signaleert zij dat binnen haar thema de tijd om te discussiëren doorgaans veel te kort was. Sanders (CITO) en Sijstra (UU) constateren bij het thema 'Methodologie en Evaluatie' dat onderwerpen als multiniveau-analyse en de analyse van longitudinale data niet vertegenwoordigd waren. Ook viel de belangstelling voor het thema nogal tegen. Zij bevelen aan het volgend jaar een veelzijdiger programma samen te stellen. Binnen het thema 'Lerarenopleiding en Leraarsgedrag' stond - zo signaleert Meijer (RUL) - de professionalisering van leraren centraal. Zij adstrueert dit aan de hand van een aantal buitenlandse (vooral Amerikaanse) onderzoeken en een aantal Nederlandse. Binnen dit thema was er - in lijn met internationale ontwikkelingen - uitgebreide aandacht voor cognities van leraren. Er is een afnemende belangstelling voor onderzoek dat zich uitsluitend richt op leraarsgedrag. Gielen (UT) rapporteert over het thema 'Beroeps en Bedrijfsopleidingen'. Zij signaleert onder meer dat in onderzoek binnen dit thema de representativiteit van steekproeven nogal eens een probleem is. Sinds een aantal jaren wordt er gediscussieerd over certificering van opleidingsinstellingen. Ook dit jaar was dit weer het geval. Het thema 'Hoger Onderwijs en Volwasseneneducatie' wordt besproken door Holleman (IVLOS/UU). Hij constateert binnen de gepresenteerde papers een grote praktijkgerichtheid. De keerzijde van deze medaille is dat het onderzoek zich relatief weinig laat voeden door theoretische uitgangspunten. Ook is het onderzoek weinig gericht op generalisering en uitbreiding van theoretische kennis. Het eigen Utrechtse thema tijdens de ORD'94 betrof de 'Basisvorming'. Voogt (Procesmanagement basisvorming, Utrecht) constateert dat veel van het gepresenteerde onderzoek strikt genomen niet onder de 'basisvorming' valt. Zij houdt een krachtig pleidooi voor meer evaluatie-onderzoek naar alle facetten van de basisvorming.

De deelnemers aan deze kroniek tonen zich in het algemeen tevreden over de inhoudelijke kwaliteit van de bijdragen. Wat de organisatorische kant betreft worden soms opmerkingen gemaakt die de volgende aspecten betreffen: te weinig tijd voor discussie, de onmogelijkheid te wisselen gedurende papersessies, het soms

willekeurig bij elkaar voegen van 'losse' papers in een symposium-achtige vorm, de versnippering van inhoudelijk verwante papers over verschillende divisies (uitgaande van de forumfunctie voor de kennisproducenten ten koste van deze functie voor praktijkgerichte afnemers van onderwijskundige kennis) en - wat meer inhoudelijk - het presenteren van papers die eigenlijk niet thuishoren bij een bepaald thema. Wellicht kan de organisatiecommissie van de ORD'95 in Groningen haar voordeel doen met deze opmerkingen.

Curriculum

(C.A.J. Aarnoutse, KUN, Nijmegen)

In de *key-note* lezing van Huber stond niet zoals men in een divisie Curriculum zou verwachten het curriculum centraal maar coöperatief leren in klassesituaties. In zijn onderzoek vond Huber grote verschillen tussen zeker en onzeker georiënteerde leerlingen (Hauptschule). Verassend was te horen dat coöperatief leren positief werkt bij onzeker georiënteerde leerlingen. Met de constatering dat het ontwikkelen van een curriculum voor beide groepen leerlingen niet gemakkelijk zal zijn, besloot Huber zijn bijdrage. Brandsma en Bos vertelden hoe zij op een systematische wijze en samen met een aantal inspecteurs van het basisonderwijs een betrouwbaar en voor zover mogelijk valide instrument hebben ontwikkeld om het pedagogisch klimaat in basisscholen te meten.

In het symposium *Curriculum, Constructivisme en Authentiek Leren* gingen Fransen, Roelofs en Terwel vooral in op het begrip authentiek leren. Uit hun survey- en observatieonderzoek bleek dat authentiek leren in de eerste klassen van het voortgezet onderwijs nog maar weinig voorkomt. Het was jammer dat de inleiders weinig aandacht besteedden aan de implicaties van deze hooggestemde stroming voor het curriculum en de ontwikkeling ervan. Volgens Van Oers is het constructivisme niet in staat het kardinale probleem van het curriculum - de spanning tussen leerlingbehoefte en maatschappelijke behoefte - op te lossen. Een Vygotskiaanse benadering biedt hiervoor meer perspectieven. Het probleem kan volgens hem alleen worden opgelost als het curriculum wordt opgevat als een leerweg van de leerling die door leerkracht en leerlingen in

samenspraak wordt uitgezet als een continu proces van betekenisontwikkeling. Gravemeijer beklemtoonde dat het constructivisme geen antwoord geeft op de vraag hoe men geschikte onderwijsactiviteiten kan vinden. Volgens hem dient het constructivisme aangevuld te worden met de realistische onderwijstheorie van Treffers.

Uit het onderzoek van Leenders naar de waardering en het gebruik van de informatie van de Nationaal Informatie Centrum Leermiddelen (NICL) bleek dat scholen een sterke behoefte hebben aan vergelijkingen tussen methoden en aan beoordelingen op kwaliteitsaspecten. Raemaekers en Aarnoutse deden verslag van een onderzoek waarin werd nagegaan welke begeleidingsinterventies een duurzaam effect hebben op het gebruik van begrijpend leesprogramma's. Volgens de betrokken leerkrachten hadden interventies van schoolbegeleiders weinig effect; de interventies van schoolleiders hadden daarentegen veel meer effect. Volgens Ten Brummelhuis heeft slechts een kwart van de basisschoolleerkrachten zicht op de mogelijkheden van de computer. Ruim 90% heeft behoefte aan aanvullende scholing en informatie.

In de sessie over *strategisch onderwijs* in begrijpend lezen beklemtoonde Aarnoutse de noodzaak van procesgerichte instructie en deed hij verslag van een onderzoek naar het (positieve) effect van een aantal programma's dat ontwikkeld is volgens de principes van het strategisch leesonderwijs. Gillissen en Aarnoutse ontwikkelden een toets om het transfereffect van een deel van de bovengenoemde programma's te meten. Uit hun onderzoek bleek dat deze programma's geen transfereffect hadden. De conclusie was dat transfer moet worden onderwezen, wil er sprake zijn van een transfereffect.

In het symposium *Curriculum en Produktiviteit* werd de produktieve functie van curricula aan de orde gesteld. Met de produktieve functie van curricula bedoelt Hoeben het geleerde (attained) curriculum als een functie van operationele (implemented) curricula en van bedoelde (intended) curricula (documenten). Hoeben schetste een model van curriculumproductiviteit waarin het bedoelde curriculum van invloed is op het operationele curriculum en het operationele op het geleerde curriculum. Jam-

mer genoeg kon hij niet op goed empirisch onderzoek naar de causale relaties tussen alle drie soorten curricula wijzen. Van Weerden, Kleintjes en Wagenaar deden verslag van de eerste peiling wereldoriëntatie einde basisonderwijs (PPON) en gingen vooral in op de samenhang tussen variabelen van het operationele curriculum en het geleerde curriculum. Willemsen vertelde over een experiment waarin twee remediërende rekenprogramma's voor cijferend aftrekken op hun effect werden onderzocht. Eén programma had duidelijk veel meer effect dan het andere.

De Vos onderzocht de kenmerken van twee *reken-wiskunde methoden* en de invloed ervan op het gebruik van die methoden. Het bleek dat de mate van gedetailleerdheid, de leerkrachtopvattingen en de samenstelling van de leerlinggroep invloed hebben op het gebruik van die methoden. Van der Zee deed verslag van een evaluatie-onderzoek van een methodologisch, statistisch en computerpracticum voor studenten bedrijfskunde. De evaluatie van dit practicum, gebaseerd op het principe van probleemoplossend onderwijs, was voor een groot deel positief. Uit het onderzoek van Vernooij bleek dat HAVO-leerlingen binnen het vak 'handelswetenschappen' niet in staat zijn zelfstandig tot een ordening van terminologieën te komen en ook niet tot een selectie van het juiste begrippenapparaat op het juiste moment.

Om meer zicht te krijgen op wat leerkrachten tijdens *kringsprekken* in het eerste en tweede jaar van het basisonderwijs aan de orde stellen voerde Schonewille een observatie-onderzoek uit bij 42 leerkrachten van 28 scholen. Er werden positieve effecten van het onderwijsaanbod op de leerprestaties gevonden; de conclusie was dat de eigenheid van het kleuteronderwijs niet in gevaar is. Kral, Veenman en Voeten lieten zien dat er geen sprake is van systematische verschillen tussen combinatieklassen en enkelvoudige klassen wat betreft de leerwinst in rekenen, begrijpend lezen, technisch lezen en spellen. Verschillen tussen leerprestaties op kleine en grote scholen werden slechts in beperkte mate gevonden. Volman toonde aan dat de kennisvoorsprong die jongens van het voortgezet onderwijs vóór een cursus informatiekunde ten opzichte van meisjes hebben na afloop van die cursus vrijwel is verdwenen. De cursus slaagde er echter

niet in de sekseverschillen in attitudes te com-
penser.

De sessies en symposia van de divisie Curriculum waren over het algemeen van een goed niveau. Het aantal presentaties met een sterk verbale en weinig empirische inslag was klein. Opvallend was dat veel presentaties slechts zijdelings iets met curriculum en curriculumontwikkeling van doen hadden. Typische curriculumonderwerpen zoals behoeftenonderzoek, selectie van doelen, ordening en sequentie van leerinhouden en -activiteiten in de vorm van leerlijnen kwamen niet aan de orde. Blijkbaar zit de theorie en het onderzoek van curriculum en curriculumontwikkeling nog steeds in een dal.

Leren & Instructie

(W. Resing, RUL, Leiden; W. Tomic, OU, Heerlen)

De divisie Leren en Instructie verzorgde dit jaar een aantal presentaties binnen de thema's representatie, aanpak en studeergedrag en stijlen en strategieën, tekstbegrip en -productie, vaardigheidstrainingen. Vervolgens was er een drietal symposia, te weten leerpotentieel onderzoek met curriculum en niet-curriculum gebonden potentieeltaken, aanbieden van structuur bij exploratief leren en theorieën over onderwijsleerprocessen, en regels en modellen voor het ontwerp van instructieve omgevingen. Vaatstra et al. presenteerden hun onderzoek dat in de traditie van het *expert-novice paradigma* ligt. In het domein van de economie laten hun resultaten zien dat doctoraal en postdoctoraal studenten bedrijfseconomie de eerder opgedane financiële kennis niet toepassen bij de beoordeling van een bedrijf. Ervaren accountants doen dit juist wel. Deze resultaten stemmen overeen met onderzoeksresultaten binnen andere domeinen.

Een heel aardige presentatie was het onderzoek van Veenman et al. eveneens binnen het expert-novice paradigma. In hun experiment gebruikten zij psychologiestudenten als proefpersonen. Zij waren geselecteerd op basis van scores op een intelligentietest en hadden nauwelijks kennis van de zaken over de leerstof waarin zij getraind zouden worden. Hun conclusie is dat de snelheid waarmee proefperso-

nen vooruit gaan inzake hun prestatie zowel bepaald wordt door intelligentie als door de kenmerken van hun manier van probleemaanpak.

Een alleraardigste presentatie werd verzorgd door Van der Heijden. Hij rapporteerde resultaten die betrekking hebben op zowel prestatieverschillen als op aanpak van *hoofdreken-taken* bij meisjes en jongens. Interessante verschillen werden gevonden tussen jongens en meisjes op automatiseringsniveau - aanpakcores genoemd - en prestaties, d.w.z. goed of fout scores. Het ging om het uit het hoofd optellen en aftrekken tot 100. Meisjes maken minder gebruik van geautomatiseerde deelhandelingen dan jongens. Eveneens tellen meisjes meer op perceptief niveau en op de vingers, een vrij laag niveau dus. Zijn resultaten laten zien dat de gevonden verschillen in prestatie verklaard kunnen worden door verschillen in automatiseringsniveau die geconstateerd zijn bij jongens en meisjes. Intelligentie, sociaal economische 'klasse' en leeftijd deden er niet toe.

In de bijdrage van Biemans et al. gaan de onderzoekers ervan uit dat lerenden een bepaalde *instructiestrategie* nodig hebben om preconcepties te activeren en concrete concepties te construeren. In het verleden werd daartoe de Contact-strategie ontworpen, die effectiever bleek te zijn bij het leren van tekstuele informatie dan een conditie waarin leerlingen niet geactiveerd werden, voor zover het om vragen uit een leerprestatietoets ging die direct aan de tekst gerelateerd waren. De strategie resulteerde in een beter behoud van de verworven kennis. Dit ging echter ten koste van prestaties op niet-tekstgerelateerde toetsvragen. De geleerde strategie richtte de aandacht te selectief. Om dit probleem van selectieve aandacht en te weinig flexibiliteit van strategiegebruik te ondervangen, werd het programma Contact-2 ontworpen. Het programma lijkt in het gewenste effect te resulteren. In vergelijking met de controlegroep en de Contact-groep oude versie, behalen de leerlingen de hoogste leerprestaties op zowel tekstgerelateerde als niet-tekstgerelateerde vragen. De flexibiliteit is toenomen en de aandacht van de leerling is minder selectief gericht.

Bij het onderzoek 'Leerstijlen in de brugklas?' was de vraag of de Inventaris *Leerstijlen* (ILS), die aangepast is voor leerlingen van de

brugklas, een goed beeld schetst van de leeractiviteiten van de brugklasser. Naast een brugklasversie van de ILS, die een bevredigend beeld oplevert inzake betrouwbaarheid en factorstructuur, is de Vakspecifieke inventaris leerstijlen test (Vilt) afgenomen. De Vilt bevat vragen die een beroep doen op een van de acht cognitieve verwerkingsactiviteiten zoals door Vermunt onderscheiden. De vragen hebben betrekking op het vak Nederlands met tekstverwerking als specifiek domein. De correlatiecoëfficiënten van vergelijkbare items van de ILS en de Vilt zijn nagenoeg nietszeggend. De antwoorden op de ILS blijken niet overeen te komen met de antwoorden ten aanzien van de daadwerkelijk uitgevoerde vakspecifieke cognitieve activiteiten. Geconcludeerd wordt dat de twee instrumenten niet dezelfde achterliggende concepten meten.

Over de 4 presentaties binnen het *symposium* leerpotentieel onderzoek met curriculum en niet-curriculum gebonden potentieeltaken kan het volgende worden opgemerkt.

In grote lijnen kwamen tijdens dit symposium de volgende onderwerpen aan de orde: domeinspecifiek of niet-domeinspecifiek testen, het betrekken van interactiegegevens tussen degene die test en de geteste tijdens testafname en leerpotentieelonderzoek bij allochtone leerlingen.

Van der Aalsvoort heeft het leerpotentieel van peuters bepaald. Het uitgangspunt voor de bepaling van leerpotentieel is de opvatting van Vygotsky dat de zone van de naaste ontwikkeling bij kinderen is vast te stellen door hen bij taken, die zij niet zelfstandig kunnen oplossen, stapsgewijs meer instructie aan te bieden en vervolgens na te gaan of en in welke mate zij hiervan profiteren. Het aardige is dat door het introduceren van het begrip zone van de naaste ontwikkeling het begrip leerbaarheid een ander perspectief krijgt. Ook in de zone van de naaste ontwikkeling treden individuele verschillen op. Kinderen bij wie deze zone een grotere omvang heeft, hebben een grotere leerbaarheid. De conclusie van dit onderzoek is dat bij de bepaling van leerpotentieel bij peuters door een voor hen bekende volwassene van positieve invloed is op de sociale interacties. Dit was eigenlijk al jaren bekend maar dan in de context van het verzamelen van gegevens via de interview-methode. Interviewers worden al

lang getraind 'to establish rapport'.

Hessels rapporteerde over de betrouwbaarheid en validiteit van de Leertest voor etnische minderheden (Lem). Deze leertest is vanuit de leerpotentieelbenadering ontwikkeld. Het blijkt dat de Lem de verschillen tussen ethnische groepen reduceert. Allochtone kinderen worden veelal anders geassocieerd dan met traditionele intelligentietests. De test, aldus de auteur, is een belangwekkende aanvulling op het bestaande testmateriaal.

Onderwijs & Samenleving

(H. Dekkers, ITS/KUN, Nijmegen)

Alhoewel een eerste inzage in het programma van de divisie Onderwijs en Samenleving het bange vermoeden deed postvatten dat het dit jaar vooral over mannen en vrouwen zou gaan (het merendeel van het onderzoek was, abusievelijk, gerangschikt onder de titel 'Mannen en Vrouwen'), bleek het aanbod toch veel gedifferentieerder. Natuurlijk is het tegenwoordig in onderzoek dat een plaats verdient in deze divisie goed gebruik om ook naar sekse-effecten te zoeken. En natuurlijk waren er ook interessante bijdragen die deze als belangrijkste invalshoek hadden. Maar het totale programma dekte gelukkig evenals vorige jaren verschillende belangrijke thema's uit de onderwijs(on)gelijkheidsproblematiek en de relatie onderwijs en arbeid. Een verslag kan alleen al vanwege de parallelsessies niet volledig zijn, vandaar een beperking tot de hoofdlijnen uit de bijdragen van dit jaar.

Elf van de ongeveer 25 bijdragen hadden betrekking op de relatie *onderwijs/arbeidsmarkt*. Een aantal behandelde de (mindere) in- en doorstroom van problematische groepen (allochtonen, O&S-cursisten) in het beroeps- onderwijs, met name het leerlingwezen, en instrumenten die in de studie- en beroepskeuze-processen van jongeren een rol kunnen spelen, zoals informatie en voorlichting. Daarnaast werd onderzoek naar de aansluiting tussen opleidingstrajecten en beroepen/functies besproken. Het gaat enerzijds om onderzoek vanuit opleidingsperspectief, om de waarde van het bereikte onderwijsniveau op de langere (beroeps)termijn, en vanuit dat uitgangspunt om (ook seksespecifieke) verschillen in loopbaanpatronen. Anderzijds wordt, overigens ook

vanuit het perspectief van kwalitatieve aansluiting, moeite gedaan om beroeps- of functie-indelingen en opleidingsindelingen aan elkaar te relateren. Geconcludeerd kan worden dat er sprake is van naar niveau gedifferentieerde onderbenutting van opleiding, maar de indelingen waarop deze bevindingen zijn gebaseerd zijn geenszins compatibel, wat overigens niet verwonderlijk is als het bijvoorbeeld gaat om een 20 jaar oude functie-niveau indeling. Meer specifiek werden in deze serie twee onderzoeken gepresenteerd die ingingen op de aansluiting van bepaalde universitaire opleidingen op de latere beroepsuitoefening van de studenten: economen komen in tegenstelling tot gezondheidswetenschappers vaker in functies terecht waarvoor de specifieke studie een vereiste is; en de ene hogeschool is effectiever voor het arbeidssucces van haar studenten dan een andere. Ten slotte ging een aantal papers vooral over (de voordelen van) het niet aansluiten van opleidingstrajecten op beroepen (met name voor technische, administratieve en sommige sociaal-pedagogische beroepen).

Binnen het thema *Onderwijs(on)gelijkheid* werd officieel een zestal papers gepresenteerd, maar de drie bijdragen die onder de noemer *Sekseverschillen in het onderwijs* waren gerangschikt vallen hier natuurlijk ook onder. Naast bevestigende resultaten over de rol van ouders bij de seksspecifieke vakkenkeuzen van meisjes en over sekse-ongelijkheid in computergebruik, gingen de bijdragen over wat op de AERA van dit jaar *Schoolreports* werd genoemd, en over de schoolloopbanen van allochtone leerlingen. Terugkoppeling van toetsprestaties van leerlingen en scholen aan scholen is usance in het onderzoek dat wordt uitgevoerd in het kader van de landelijke evaluatie van het OVB. Daarnaast kunnen gemeenten, OVB-gebieden en cetera hun scholen laten deelnemen aan de toetsen en daarover voor hen interessante (gecorrigeerde) terugkoppelingen ontvangen. Resultaten van dergelijk onderzoek werden gepresenteerd, alsook de voorlopige bevindingen van onderzoek waarin meer fundamenteel wordt nagegaan op welke wijze kwaliteitsindicering van scholen het best kan plaatsvinden. Het blijkt vooralsnog zeer problematisch tot een over leergebieden, meettijdstippen en/of leerjaren consistente effectiviteitsbepaling te komen.

In twee presentaties werd ingegaan op het *SES-ethniciteit-debat*: in hoeverre worden onderwijsachterstanden van allochtone leerlingen verklaard door sociaal milieu-factoren dan wel door etnisch-culturele-factoren. Dit vraagstuk werd in een bijdrage geanalyseerd binnen de groep allochtone leerlingen, in de andere bijdrage richtte men zich op de wijzigingen in effecten gedurende de schoolloopbaan. Eén conclusie was dat het vooral om sociaal milieu effecten gaat, een andere, het probleem enigszins omzeilende, dat etnische herkomst in het voortgezet onderwijs geen belangrijkere rol gaat spelen dan in het basisonderwijs. Uit de discussie naar aanleiding van deze presentaties en die over de sociale plaats van basisschoolleerlingen in de klas werd duidelijk dat ook tijdens deze ORD het laatste woord in de SES-ethniciteit-discussie nog niet is gesproken.

Gelukkig wezen eerste analyses naar de *effecten van een opvoeding in een éénoudergezin* (door overlijden of scheiding) niet op al te grote verschillen met 'volledige' gezinnen. Andere resultaten zouden de onderzoekers nog in gewetensnood hebben kunnen brengen, uiteraard niet over de openbaarheid van de resultaten, maar wel over de gevolgtrekkingen daaruit.

Het symposium over *verzuiling* in het onderwijs kon door de auteur van dit verslag niet worden bijgewoond. Van de stand van zaken op dit terrein kan echter binnenkort worden kennisgenomen in een publikatie 'Verzuiling in het onderwijs, actuele verklaringen en analyse'. Weinig aandacht was er dit jaar voor in het huidige onderzoek toch belangrijke terreinen als de drop-out problematiek en het gebied van voorschoolse opvang en voorschools leren. In 1995 zijn deze onderwerpen hopelijk beter vertegenwoordigd.

Beleid & Organisatie

(G. Reezigt, GION/RUG, Groningen)

Nu er een VOR-divisie Beleid en Organisatie is werd op de ORD voor het eerst een gelijknamig thema verzorgd, gecoördineerd door Ax (UvA) en Houtveen (UU). Het programma bood 2 symposia (bestuurlijke vernieuwing in het onderwijs en schoolorganisatie/professionaliteit van leerkrachten en schoolleiding) en 4 papersessies (differentiatie en zorgverbreding, opleiding en begeleiding, samenwerking in het ka-

der van de nascholing en personeelsbeleid). Daarnaast werd een key-note lezing gehouden door Chapman, die het onuitputtelijke begrip 'kwaliteit van het onderwijs' weer eens grondig op de schop nam. De 17 presentaties waren gelukkig zo in sessies ondergebracht dat inhoudelijke raakvlakken niet beperkt bleven tot de titels van de papers of het feit dat alle presentatoren én de voorzitter elkaars voornaam kenden.

In het Symposium *Bestuurlijke vernieuwing in het onderwijs* werd aandacht besteed aan de veranderende rol van het bestuurlijk midden-niveau, zoals administratiekantoren in het primair en secundair onderwijs. Hoewel deze kantoren vooral financieel-administratieve diensten verlenen, de taak die hun van oudsher is toebedeeld, neemt de dienstverlening op het gebied van beleid en organisatie (bijvoorbeeld bij fusies) en bestuursondersteuning toe, met name bij grote kantoren. Personeelsontwikkeling en onderwijsinhoudelijke dienstverlening komen weinig voor. Administratiekantoren vormen steeds vaker een schakel tussen schoolbestuur en schooldirectie. Dat deze ontwikkeling zich zal voortzetten, ligt gezien het overheidsbeleid, voor de hand. Welke effecten dat uiteindelijk zal opleveren is nog onduidelijk.

De sessie *Samenwerking in het kader van de nascholing* bevatte een paper over het voortgezet agrarisch onderwijs. Zelfs binnen zo'n duidelijk deelgebied van de pedagogische provincie bleek het erg problematisch om wat scholen willen en wat nascholers bieden op elkaar af te stemmen, ook nu instellingen belang hebben bij een klantvriendelijke aanpak omdat het geld bij de klant in de portemonnee zit. Volgens scholen komen instellingen niet met een gericht en functioneel aanbod, volgens instellingen kunnen scholen niet duidelijk maken wat ze nu eigenlijk willen: de treffende beschrijving van spraakverwarring en wederzijds onbegrip deed soms denken aan een kijkje in de keuken van een relatietherapeut. In een tweede bijdrage werd geschetst in hoeverre samenwerkingsverbanden van PABO's en SBD's kunnen worden ingedeeld volgens de netwerktheorie van Godfroy. Een derde van de samenwerkingsverbanden kon in geen van de netwerktypen worden ingedeeld. Eén van de typen, het competitieve netwerk, kwam niet in de praktijk voor, hoewel PABO's en SBD's in

de nabije toekomst toch potentiële concurrenten van elkaar zijn. De effecten van de samenwerking waren nog zeer bescheiden, getuige het feit dat het gezamenlijk publiceren van een nascholingsgids als een belangrijk wapenfeit werd aangemerkt.

In de papersessies *Differentiatie en zorgverbreding* en *Opleiding en begeleiding* werd weer eens duidelijk hoe problematisch het implementeren van door de overheid geïnitieerde vernieuwingen op basisscholen nog altijd is. Knelpunten die kort na de invoering van de Wet op het Basisonderwijs al opdoken zijn nog steeds in volle hevigheid aanwezig. Er zijn wel leerkrachten die planmatig kunnen werken en er zijn ook leerkrachten die kunnen differentiëren, maar het zijn jammer genoeg zelden dezelfde personen. Hoe noodzakelijk planmatig werken ook is voor het effectief realiseren van onderwijs op maat, een positieve correlatie tussen beide gedragingen is nog niet te vinden. Onderwijsbegeleiding kan gedrag van leerkrachten veranderen, wezen twee zorgvuldig opgezette onderzoeken naar het Landelijk Project Schoolverbetering en het Speerpunt Zorgverbreding/Leerlingvolgsysteem in Utrecht uit. Of ander leerkrachtgedrag ook vertaald wordt in beter presteren van leerlingen was nog niet bekend, dus er is nog even hoop. De zware inzet van begeleiding voor het bijbrengen van vaardigheden die in feite behoren tot de standaarduitrusting van de leerkracht doet de vraag rijzen wat er eigenlijk schort aan de initiële opleiding, een onderwerp dat in het aanpalende ORD-thema Lerarenopleiding en leraarsgedrag overigens niet echt populair was. Veel presentaties binnen het thema gingen over het beschrijven van het beleid of het vaststellen van de implementatie ervan. Welke effecten het beleid nu eigenlijk beoogt en hoe en bij wie en op welke termijn die zouden moeten blijken, is een aspect dat minder sterk naar voren kwam. Dat brengt het gevaar met zich mee dat geen vragen worden gesteld over de rationale van het beleid, en dat zowel de gewenste als de ongewenste effecten onvoldoende in kaart worden gebracht.

Bij enkele sessies werd gebruik gemaakt van de diensten van een discussiant. Hoe goed die er soms ook in slaagt losse flodders tot een gericht schot om te buigen, vaak wordt de basisbehoefte van de modale congresganger, het

stellen van een slimme vraag of het uitventen van een interessante mening, door tijdgebrek gefrustreerd. Dat was ook nu het geval. Ik zou in dit verband nog eens met oprechte heimwee willen herinneren aan enkele sessies van de ORD in Nijmegen (1990), waar ieder paper door een discussiant (die het paper, dat voor de ORD op papier stond, ook echt van tevoren had gelezen) kritisch werd besproken en waar daarna nog gelegenheid was voor discussie (die ook werd gevoerd). Het zou mooi zijn als deze opzet voor 1995 de grote rivieren overzwemt, zodat de ORD in Groningen ook sessies oplevert waar nog jaren later met heimwee aan wordt teruggedacht.

Methodologie & Evaluatie

(P. F. Sanders, CITO, Arnhem en K. Sijtsma, UU, Utrecht)

De Divisie Methodologie en Evaluatie bevatte dit jaar 9 *paperpresentaties* en een *key-note lezing*.

De *key-note lezing* en het leeuwedeel van de presentaties waren gewijd aan onderwerpen uit de theorie en de constructie van tests en toetsen. Hierbij was de aandacht voor onderwerpen uit de moderne testtheorie of item-response-theorie en toepassingen van dergelijke testmodellen opvallend. Enkele onderwerpen waren: de constructie van de CITO leesindex voor het basisonderwijs met behulp van een parameter logistisch model, en de schaling en normering van de AVI-toetskaarten voor technisch leesniveau met behulp van het Rasch-model voor leestijden. Ook meer klassieke onderwerpen, zoals het gebruik van alternatieve scoringswijzen voor studietoetsen, kwamen aan de orde. Verder kwamen aan bod: de effecten van structurering van beoordelingsmethoden en de expertise van beoordelaars, een optimaliseringsmodel voor het afleiden van compensatorische regels voor gecombineerde beslissingsproblemen, en dynamische systeemmodellen als methode voor onderzoek in het onderwijs. Ook de eerste twee onderwerpen zouden nog bij de theorie en constructie van tests en toetsen kunnen worden gerekend. We zullen in dit korte bestek niet de inhoud van de lezingen bespreken en analyseren, maar ons beperken tot enkele meer algemene kanttekeningen.

We vinden het jammer dat onderwerpen

zoals *multiniveau-analyse* en de *analyse van longitudinale data* niet vertegenwoordigd waren. Wel stond een demonstratie door Bryk van zijn computerprogramma voor multiniveau-analyse op het programma. Dit maakte overigens geen deel uit van de Divisie Methodologie en Evaluatie. Te betreuren valt dat aan deze demonstratie geen symposium over multiniveau-analyse en toepassingen was gekoppeld. Meer in het algemeen waren de psychometrici naar onze mening wat ondervertegenwoordigd. Dat kan te maken hebben met de nadruk die tegenwoordig wordt gelegd op onderzoekscholen en internationalisering, waardoor het minder aantrekkelijk is om op een nationaal congres op te treden. Toch is het van groot belang dat methodologen en psychometrici de nieuwste ontwikkelingen mededelen aan onderzoekers. Misschien dat bij volgende gelegenheden actief moet worden geworven onder specialisten en deskundige toepassers van methoden.

Ook viel de *belangstelling* voor de presentaties *tegen*, hoewel wij uit ervaring al geen erg hoge verwachtingen hadden. De verhouding tussen onderzoekers en methodologie en statistiek blijft helaas moeizaam. Dat blijft verbazing wekken, zeker gezien het bijna universele belang dat deze vakgebieden toch voor vrijwel alle onderwijskundig (en ander) empirisch onderzoek hebben. De oorzaak van de geringe belangstelling zou kunnen liggen in een mogelijke eenzijdigheid in het programma (hetgeen natuurlijk niet aan de presentatoren van de papers ligt), maar dit wordt toch enigszins weersproken door de aantrekkelijke *key-note lezing* die door Molenaar (RUG) werd verzorgd. Deze lezing was een wervend en kritisch verhaal over de klassieke en vooral de meer recente verworvenheden van de testtheorie, vooral met het oog op de toepassing in het onderwijskundig onderzoek. De lezing had een niet-wiskundig en vooral beschouwend karakter. Het voor onderzoekers belangrijke onderwerp van de robuustheid van modellen, d.i. de vraag in hoeverre conclusies overeind blijven indien model en data niet overeenstemmen, kreeg ruime aandacht. Helaas voor een gehoor van niet meer dan 20 geïnteresseerden.

Wij willen met ons enigszins stemmige verslag niet impliciet beweren dat onderwijsonderzoekers geen belangstelling zouden hebben voor methodologie en statistiek, maar wel is

ons (ook al bij eerdere gelegenheden) duidelijk geworden dat deze onderwerpen – althans bij de ORD – niet de hoge prioriteit hebben die ze verdienen. Misschien worden methodenleer en statistiek wel gezien als aparte vakken die wel belangrijk zijn maar niet speciaal thuishoren op de ORD. Onze conclusie is dat bij volgende gelegenheden gestreefd zou moeten worden naar een *veelzijdiger programma*. Daarvoor zou eerst moeten worden geïnventariseerd welke onderwerpen vooral voor onderwijskundig onderzoek interessant zijn en verder zou actieve werving van sprekers kunnen worden overwogen. Het aantrekken van een groter aantal deelnemers en toehoorders voor deze divisie lijkt, gezien het belang ervan, nodig om er serieus mee door te gaan. Hier ligt, om met een bekend cliché te eindigen, een mooie uitdaging voor de VOR en de organisatie van de volgende ORD in 1995.

Lerarenopleiding & Leraarsgedrag

(P. Meijer, RUL, Leiden)

Presentatie van studies binnen de divisie Lerarenopleiding en Leraarsgedrag vond plaats in de vorm van symposia en sessies van paperlezingen. Individuele lezingen werden gecombineerd in sessies van anderhalf uur. Het belangrijkste verschil tussen de symposia en de papersessies was dat de studies binnen een symposium duidelijk meer samenhang vertoonden en meestal van commentaar werden voorzien door een discussiant. Dit in tegenstelling tot de papersessies, waar samenhang soms ver te zoeken was. Hierdoor kwam het voor dat interessante lezingen werden afgewisseld met lezingen over een volledig ander onderwerp (bijvoorbeeld een lezing over de inzet van interactieve video en een lezing over intercultureel onderwijs). Ondertussen van sessie wisselen was daarbij slechts beperkt mogelijk en werd als storend ervaren waardoor een 'foute' keuze voor een sessie nauwelijks meer ongedaan gemaakt kon worden. Vanwege deze gebrekkige samenhang en de beperkte mogelijkheid van sessie te wisselen, was voor de sessies met individuele paperlezingen anderhalf uur veel te lang. De mensen die een individuele paperlezing wilden geven hebben er niet voor gekozen om met andere onderzoekers een symposium te organiseren. Deze paperlezingen dan

achteraf toch te gaan organiseren in een symposiumachtige vorm, is daarom geen goede keus. Mijn ervaring is overigens wel dat symposia beduidend meer 'impact' hebben dan (een combinatie van) individuele paperlezingen. Vooral door het commentaar van een discussiant die zowel de studies structureerde als bekritiseerde, ontstond in de meeste gevallen een gerichte en relevante discussie.

Paperlezingen en symposia binnen deze divisie sloten dit jaar voornamelijk aan bij *twee ontwikkelingen*: enerzijds ontwikkelingen op het gebied van buitenlands (met name Amerikaans) onderzoek (onderzoek naar praktijkkennis, de ontwikkeling van 'Professional Development Schools', aandacht voor alternatieve opleidingswegen, de beoordeling van leraren), anderzijds ontwikkelingen binnen de Nederlandse context (uitkomsten van de PABO-visitatie en de commissie 'Toekomst Leraarschap', ontwikkelingen op het gebied van het LiO-schap en de flexibilisering van opleidingswegen). Deze ontwikkelingen werden uitgebreid besproken en becommentarieerd in een bijdrage van Verloop en Wubbels.

Studies die zich voornamelijk baseren op recente ontwikkelingen in *buitenlands onderzoek* waren uiteraard sterk vertegenwoordigd. Na jaren van proces-product-onderzoek zijn er nu onderzoeklijnen opgezet die zich richten op cognities van leraren. Onderwijzen wordt niet langer gezien als een 'optelsom' van handelingen van een leraar, maar men beseft (nu ook in Nederland) dat de cognities van de leraar dit gedrag bepalen, en dat dus het onderwijsgedrag een uiting is van de cognities/denkprocessen van de leraar. 'Leraarsgedrag' kan daardoor niet los worden gezien van 'leraar-cognities'.

Er werd nog een aantal studies gepresenteerd dat zich (vrijwel) alleen richtte op het gedrag van leraren. Interessant was hier het symposium over activerend lesgedrag van docenten. Hier werd ingegaan op hoe zulk gedrag er uit ziet (Lamberigts) en wat de gevolgen van dit gedrag zijn voor onder andere de motivatie van leerlingen (Bergen & Van Amelsvoort). Het aantal op gedrag gerichte studies was echter klein. Aandacht voor cognities van leraren was er daarentegen in hoge mate. Aardig waren onder andere de studies van Admiraal, die inging op stresshantering

van leraren, en van Beijaard, die onderzoek heeft uitgevoerd naar de manier waarop leraren hun professionele identiteit percipiëren. Daarnaast kwamen in het symposium *Professionalisering van leraren, onderzoek in ontwikkeling* cognities van leraren in verschillende vormen (interactieve cognities, opvattingen, concepten, et cetera) naar voren. In dit symposium presenteerden onderzoekers hun onderzoek dat zich in een beginstadium bevond, en daardoor een goede weerspiegeling vormde van recente ontwikkelingen binnen het onderwijs- en opleidingsonderzoek. Er werd onder meer aandacht besteed aan concepten van leraren (De Vries), praktijkkennis van leraren (Meijer) en alternatieve opleidingswegen (Buitink).

Onderzoek dat aansloot bij ontwikkelingen binnen de *Nederlandse context* concentreerde zich met name rond het thema 'beroepsprofielen', ofwel de (nieuwe) rollen en taken van leraren. In de papersessie 'veranderd leraarschap' kwam dit thema in verschillende studies (Brandsma, Koelma & Meelissen; Lunenberg; Pannebakker & Vermeulen; Van der Ploeg & Oudejans) uitgebreid aan bod. Daarnaast is ook de studie van Buitink over de 'in-functie' leraaropleiding een vermelding waard. In deze studie wordt een mogelijke alternatieve leerroute - de 'student' volgt een leraaropleiding terwijl hij of zij al een baan in het onderwijs heeft - onderzocht en geëvalueerd. Resultaten van deze evaluatie waren nog niet beschikbaar, maar de belangstelling hiervoor is groot. De overeenkomst tussen studies in de twee ontwikkelingslijnen is dat ze alle streven naar een verdere *professionalisering* van leraren. Professionaliteit kan dan enerzijds worden opgevat als aandacht voor het leraarsberoep als professie. Onderzoek naar aanleiding van ontwikkelingen in de Nederlandse situatie gaat uit van deze opvatting van professionaliteit en houdt zich bezig met de status van het leraarschap als beroep. Anderzijds kan professionaliteit worden gezien als het professioneel denken en handelen van leraren. In dit geval wordt de leraar gezien als een professional, en in onderzoek wordt geprobeerd inzicht te geven in deze professionaliteit van de leraar. Onderzoek naar praktijkkennis en naar onderwijsconcepten van leraren valt hierbinnen te plaatsen.

Gezien de uitgebreide aandacht op dit congres voor de cognities van leraren en de afne-

mende belangstelling voor onderzoek dat zich alleen richt op leraarsgedrag, is het maar de vraag of de term 'leraarsgedrag' binnen de divisienaam gehandhaafd kan blijven. Misschien dat een term als 'professionalisering van leraren' beter zou zijn. Dit geeft in ieder geval het algemene thema van de bijdragen van deze ORD weer.

Beroeps- & Bedrijfsopleiding

(E. Gielen, UT, Twente)

Het programma van de divisie Beroeps- en Bedrijfsopleidingen bestond dit jaar uit 3 symposia, 3 discussiebijeenkomsten, 7 paperpresentaties en een forumdiscussie. Enkele van deze onderdelen waren parallel geprogrammeerd.

Het eerste symposium, onder voorzitterschap van Nijhof en Mulder (UT), was getiteld *Loopbaan en profielen van bedrijfsopleidingen*. Achtereenvolgens werd onderzoek gepresenteerd over de professionaliseringstendenzen bij opleiders in Nederland (Thijssen, Rabobank Nederland), over huidige en toekomstige rollen en kwalificaties van opleiders in Nederland (Van Ginkel, UT) en over de huidige rollen en kwalificaties in vier Europese landen (De Rijk, UT). Stokking (UU) ging als eerste discussiant in op de methodologische aspecten. Hij noemde met name het probleem van de representativiteit van de steekproeven en de niet altijd duidelijke of consequente hantering van begrippen. Lindeboom (NVvO) onderstreepte, behalve enkele kritische noten (steekproef, snelle veroudering data), het belang van dit type onderzoek in verband met de ontwikkelingen op het gebied van certificering van instituten en professionals.

Het tweede symposium was getiteld *Organiseren van leersystemen in ondernemingen*. Het stond onder leiding van Van der Krogt (KUN). Hier kwamen aan de orde: de kwalificatieproblemen en strategieën van actoren in een bedrijf (Kerkhof, SPD); managers en uitvoerenden over het leersysteem in hun organisatie (Ter Woerds, QPS Lochem), een vergelijkende analyse van leerprojecten in arbeidsorganisaties (Poell, KUN), organisatiekenmerken en leren op de werkplek (Van Moorsel, KUN), en over informeel leren en arbeid (Kwakman, KUN).

In het laatste symposium over *Deelname*

aan bedrijfsopleidingen door ouder personeel met als voorzitter Prevo (Rabobank Nederland) werd verslag gedaan van drie samenhangende onderzoeken binnen Rabobank Nederland over de factoren die van invloed zijn op het al of niet deelnemen van oudere personeelsleden aan bedrijfsopleidingen. Allereerst een onderzoek over de bedrijfskundige condities (Thijssen) en de onderwijskundige condities (Cramer) voor scholingsdeelname in de mid-career fase en ten slotte over de onderwijskundige condities voor jongere en oudere werknemers (Alberink). De discussie spitste zich toe op de wijze waarop leerprincipes aan de respondenten zijn aangeboden (waarom geen prioriteit aangeven, alle positief geformuleerd) en op de relatie tussen de werkelijke mogelijkheden voor loopbaanontwikkeling (voor de laagopgeleiden) en het streven naar een hogere scholingsdeelname.

De forumdiscussie had als titel meegekregen *Kwaliteit van beroeps- en bedrijfsopleidingen*. De forumleden waren afkomstig uit het bedrijfsleven, universiteit en ministerie. Er bestonden, uiteraard, uiteenlopende standpunten. De discussie concentreerde zich met name op de certificering van opleidingsinstituten. Het beoogde effect van certificering is volgens de voorstanders dat de klanten weten wat ze kunnen krijgen, een soort garantie dus. En natuurlijk kan het voor de gecertificeerde instituten als marketinginstrument worden gebruikt. Daar staat tegenover dat het in de dienstverlenende sector niet mogelijk (niet wenselijk?) is om procedures te standaardiseren zoals in de productie-industrie waar ISO van afkomstig is (Van Aken). Maar volgens Kerklaan is het bij certificering juist de bedoeling om te werken met een minimum set van regels en vooral te zoeken naar mogelijke risico- en faalfactoren. Hij is van mening dat het juist professioneel is kritisch te kijken naar de kwaliteit van de processen. Volgens Scheerens leiden systemen van kwaliteitszorg die proceskenmerken onafhankelijk van outputs waarderen (gegeven de onvolledige kennis over proces-output relaties in onderwijs en opleidingen) tot goal-displacement, bureaucratie en symbolisch gedrag en daardoor waarschijnlijk tot kwaliteitsverlies. Het wekken van een soort schijnzekerheid dus; zoals Weggeman het formuleerde 'een van buiten veroorzaakte duffigheid'.

De eerste discussiebijeenkomst was gewijd aan Kessels' proefschrift *Toward design standards for curriculum consistency in corporate education*. Eerst gaf Kessels een korte inleiding, waarbij onder andere het belang werd benadrukt van de relationele benadering (met als output externe consistentie) als noodzakelijke voorwaarde naast de interne consistentie van een opleidingsprogramma. De twee discussianten onderstreepten het belang van communicatie en commitment over opleidingen. Zij stelden wel de vraag of het management wel bereid is voldoende tijd en energie te besteden aan het bereiken van een dergelijke mate aan externe consistentie. Bovendien werd gesuggereerd dat in dat geval de resultaten van een opleiding haast automatisch positief worden beoordeeld.

In de discussie rondom de *methodologische aandachtspunten in onderzoek bij beroeps- en bedrijfsopleidingen* bleek dat wederom de representativiteit van de steekproef in survey-onderzoek een groot probleem is (Bellemaker, UT). Niet alleen het aantal taken (283) maar ook de context-afhankelijkheid van de taken leidden tot vraagtekens bij de interpretatie. Bij het onderzoek van Mulder (RISBO) richtten zich de vragen vooral op de operationalisatie van het concept toenemende complexiteit. Bij Glaudé (UU) was de voorgestelde definitie voor werkplekopleidingen aanleiding voor vragen en discussie.

De laatste discussie over *dualisering in het mbo* onder leiding van Römkes (CIBB) had als uitgangspunt een project waarbij de ontwikkeling van modellen voor duaal leren voor het middelbaar beroepsonderwijs het doel was. Na een presentatie van het project en de belangrijkste resultaten werd er gediscussieerd over bijvoorbeeld de betekenis van de resultaten voor vervolgpunten.

De paperpresentaties waren ondergebracht in enkele thema's. Onder het thema *opleidingsbeleid in arbeidsorganisaties* kwam De Witte (KU Leuven) aan het woord over vormingsmodellen in organisaties en de rol van de universiteit. Bij het thema *onderzoeken in het mbo* waren de onderwerpen: intern rendement en de breedte van het opleidingsaanbod (Batenburg & De Boer, RUG); en leerstijlen in het mbo (Riteco-Slaats, KUB). Onder de vlag van de *invloed van de organisatiecontext op effecten van*

opleidingen sprak Thijssen (Rabo) over de organisatietypen en HRD-activiteiten, Versloot (UU) over de organisatorische context van bedrijfsopleidingen en Gielen (UT) over de toetsing van een model voor transfer of training.

Hoger Onderwijs & Volwasseneneducatie (W. Holleman, IVLOS/UU, Utrecht)

De ORD-divisie Hoger Onderwijs en Volwasseneneducatie bestond uit drie themasessies en een 'varia'-sessie. De themasessies gingen respectievelijk over internationalisering, bevordering van de studievoortgang, en aansluiting tussen voortgezet en hoger onderwijs. Met name bij het tweede thema, bevordering van de studievoortgang, was de zaal stampvol. Waren de desbetreffende papers van sublieme kwaliteit? Of boden zij een grandioze bijdrage aan de voortgang der wetenschap? Neen, maar het hoger onderwijs heeft dringend behoefte aan richtlijnen en ideeën voor de beheersing van het studietempo.

Vroeger was de VOR met haar jaarlijkse ORD een platform van academische onderwijsonderzoekers. Tegenwoordig wil de VOR niet alleen een platformfunctie voor kennis-*producenten* maar ook voor verspreiders en gebruikers van onderwijskundige kennis vervullen: onderwijskundig ontwerpers en adviseurs, schoolbegeleiders, docententrainers, opleidingsfunctionarissen. De ervaringen van de divisie HO & VE tonen aan dat ORD-programmering per onderwijsveld dan in een behoefte voorziet.

De twaalf HO & VE-papers werden alle gekenmerkt door een grote *praktijkgerichtheid*. Ze vielen in drie categorieën uiteen. In de eerste plaats waren er papers waarin een bepaald product werd beschreven, dat ontwikkeld was in een bepaalde faculteit of instelling en dat (formatief) geëvalueerd was door de betrokken onderzoeker in opdracht van de lokale klant: blokonderwijs in Delft, probleemgestuurd onderwijs in Maastricht, 'on the job' studievaardigheidstraining in Twente, een mentorensysteem (en met name een mentortraining) in Delft, hoger onderwijs voor ouderen in Rotterdam. De onderzoekers hadden geen moeite gedaan om tot meer generale conclusies te komen, maar het publiek was geïnteresseerd en blij met de concrete informatie en ervaringen.

Een tweede categorie papers was eveneens het resultaat van contract-research, maar het onderzoek was grootscheepser en de vraagstelling was rechtstreeks relevant voor een groter deel van het hoger onderwijs: studeren in het buitenland en verschillen in studieklimaat tussen Nederland en Vlaanderen, studiesucces van allochtone en buitenlandse studenten in Nederland, mogelijke maatregelen tegen studievertraging en -mislukking bij fysiotherapieopleidingen in Nederland. Interessante, vooral beschrijvende bevindingen, maar de onderzoekers namen (of kregen) te weinig tijd voor analyse en reflectie.

De resterende categorie papers omvatte twee proeven van onderzoek ter predictie van studiesucces op basis van vakkenpakket, eind-examencijfers en subjectieve taxatie van de eigen slaagkans. Geclaimd werd dat dit type onderzoek kon bijdragen tot meer gefundeerde overheidsbeslissingen, maar dat moet nog worden waargemaakt in zorgvuldigheid geredigeerde onderzoekspublikaties. Verder werd er een onderzoekscommentaar gepresenteerd op het rapport van de commissie Studeerbaarheid (1992).

De eerste indruk van de twaalf abstracts en van de elf presentaties (de twaalfde werd teruggetrokken) is dat de hogeronderwijs-research zich relatief *weinig* laat *voeden* door bestaande *beschrijvingsmodellen*, *theorieën* of *technologieën* en weinig gericht is op generalisering, modelvorming en ontwikkeling van theoretische of technologische kennis. Die indruk kan faliekant fout zijn, want de abstractschrijvers en presentatoren moesten woekeren met de hun toegemeten ruimte (resp. één pagina en één kwartier): we zullen dus de eventuele publikatie van hun volledige papers moeten afwachten. Maar op zichzelf is het risico van theoretische armoede inherent aan praktijkgericht en door de marktvaart gestuurd onderzoek. Toch zijn er aanwijzingen dat de twaalf HO & VE-papers in dit opzicht niet representatief zijn voor het HO & VE-onderzoek in Nederland: de selectie is veeleer een artefact van de ORD-programmering.

Zowel de VOR als het ORD-programma zijn overwegend georganiseerd in *academische* deeldisciplines. Er zijn slechts drie *veldgerichte* divisies: lerarenopleiding en leraarsgedrag, hoger onderwijs en volwassenen-

educatie (exclusief ULO, NLO, PABO), en beroeps- en bedrijfsopleidingen (waaronder MBO en leerlingwezen). De overige divisies hebben een academisch-theoretische basis: curriculumkunde, instructietechnologie en onderwijsleerpsychologie, onderwijssociologie, onderwijsbeleid en -organisatie, achievement testing en evaluatie (alsmede onderzoeksmethodologie). In de praktijk betekent dit dat onderzoeks-presentaties die in één van deze deeldisciplines konden worden ingepast eerder dáár zijn ondergebracht dan bij het onderwijsveld waarop ze betrekking hebben. Dit bevordert de forumfunctie voor de kennisproducenten. Maar voor de *praktijkgerichte afnemers* van onderwijskundige kennis is het ORD-aanbod ten gevolge daarvan versnipperd. Onderwijskundigen die zich op de hoogte willen houden van onderzoek betreffende basisonderwijs, VO-basisvorming of AVO-tweedefase kunnen niet bij een eigen VOR-divisie terecht. Afgezien van het gelegenheidsthema VO-basisvorming werd hun in 1994 ook geen eigen ORD-programma geboden. Als de organisatoren dit probleem willen ondervangen, zouden zij moeten kiezen voor een vorm van matrix-programmering, waarbij ook binnen de disciplinegerichte ORD-divisies homogene veldblokken geroosterd worden, in zodanige volgorde dat veldgerichte bezoekers een 'diagonaal programma' kunnen volgen.

Onderwijskundigen die zich op de hoogte wilden stellen van kennisproducten ten dienste van het hoger onderwijs kregen dus een eigen ORD-programma bij de divisie HO & VE. Maar om echt aan hun trekken te komen moesten ze ook alle andere ORD-divisies aflopen: van de 27 papers die betrekking hadden op hoger onderwijs (exclusief lerarenopleiding) of volwassenen-educatie waren er slechts twaalf ingedeeld bij de divisie HO & VE. De overige vijftien, vaak meer theoretisch gefundeerde papers waren bij andere divisies ondergebracht: een onderzoekspracticum Bedrijfskunde (p. 18 van de *Proceedings*), probleemoplossen (p. 37), studievaardigheden (p. 44, 66), vaardigheidstraining in de Economiestudie (p. 56), exploratie bij scheikundige foutenanalyse (p. 67), hypertextonderwijs in de propedeuse Psychologie (p. 69), het inrichten van complexe leeromgevingen in de opleiding Milieuplanologie (p. 77), beoordeling van open vragen (p. 154),

inrichting van voortgangstoetsen (p. 164), smalle versus brede opleidingen (p. 93), hogeschool en succes op de arbeidsmarkt (p. 94), opleidingsbehoeften van volwassenen (p. 135), bestuurlijke vernieuwing in het MBO/VE (p. 146), universiteit en permanente educatie (p. 204).

Bij hun omzwervingen langs de andere ORD-divisies konden de bezoekers uit het HO & VE-veld overigens ook kennisnemen van vele andere papers die van belang zijn voor de ontwikkeling van het hoger onderwijs, bijvoorbeeld over nadelen van vakkenintegratie (p. 20), onderwijsproductiviteit (p. 33), kennisconstructie en authentiek leren (p. 30), ervaringsleren (p. 45), het begrijpen en reproduceren van teksten (p. 52), exploratief leren (pp. 67/74), het genereren van ideeën (p. 79), docententraining en werkplektraining (pp. 169/236), activerende didactiek (p. 189), dualisering in het beroepsonderwijs (p. 238), aansluiting tussen MBO en arbeidsmarkt (moet dat eigenlijk wel? p. 118), en de totstandkoming van studiekeuzen en 'kies exact' (pp. 27/84/91/110/113).

Basisvorming

(J. Voogt, Procesmanagement basisvorming, UU, Utrecht)

Het is niet verwonderlijk dat de Vakgroep Onderwijskunde Utrecht (VOU) die de ORD'94 organiseerde als 'eigen' thema heeft gekozen voor de basisvorming. Als enige in den lande is aan de Utrechtse onderwijskunde immers de leeropdracht 'Onderwijsvernieuwing' verbonden. De basisvorming, als recent ingevoerde en omvangrijke onderwijsvernieuwing in het voortgezet onderwijs, ligt dan als thema voor de hand.

Tien paperpresentaties en een symposium met drie presentaties vormden het ORD-aanbod binnen dit thema. Dat lijkt een tamelijk rijke oogst voor een vernieuwing die ten tijde van de ORD'94 amper tien maanden wettelijk is ingevoerd. Er zit dan ook een addertje onder het gras: 'basisvorming' bleek bij aanmelding van papers een prachtig paraplu-begrip waar men toch eigenlijk alles onder kan schuiven. Allerlei onderzoek van vóór de invoeringsdatum krijgt in de titel 'Dé Basisvorming' mee en dan lijkt het allemaal heel recent. Het verve-

lende is echter, dat op het laatste nippertje voor de vaststelling van de wet nog allerlei wijzigingen in het uiteindelijke concept zijn aangebracht die maken dat er soms net de *verkeerde* aspecten zijn of worden onderzocht. Natuurlijk zijn gegevens uit eerder onderzoek leerzaam voor de vormgeving aan de basisvorming in de onderwijspraktijk. Te denken valt aan analyses van het verloop van leerprocessen, van condities voor zelfstandig leren, van computer ondersteund onderwijs, etc. Maar daarvoor zijn er reeds bestaande divisies als bijvoorbeeld *Leren & Instructie*.

Het thema basisvorming was vooral bedoeld om specifieke kenmerken van de basisvorming zoals wettelijk vastgesteld en van kracht geworden per 1 augustus 1993 en de vormgevingen aan het invoeringsproces en de voorbereidingen daarop in kaart te brengen.

Tegen die achtergrond blijken er vier van de tien gepresenteerde onderzoeken werkelijk te zijn gebaseerd op het wettige concept basisvorming en het invoeringsproces. De andere zes presentaties zijn in feite afleidingen van oudere of algemenere zaken, maar kunnen nog wel gerelateerd worden aan de huidige basisvorming. Het *symposium* betrof presentaties uit een project van de VOU dat de werkelijke invoering van basisvorming 'op de voet volgt'.

Het project Basisvorming (het 'Bavo-project') dat de organiserende vakgroep (VOU) in uitvoering heeft, is uniek te noemen, want het komt niet zo heel vaak voor dat eerste geldstromers een deel van hun onderzoekstijd bundelen om een project interdisciplinair uit te voeren. Ze sloten met drie brede scholengemeenschappen (uit drie zuilen) een vijf jaren contract, waarin deze scholen zich van augustus 1991 tot augustus 1996 laten volgen in hun activiteiten rond de invoering van en vormgeving aan basisvorming.

De drie presentaties hadden achtereenvolgens betrekking op:

- hoe in de scholen het adoptieproces is verlopen en ervaren;
- hoe men omgaat met heterogeniteit in de brugklas-basisvorming (1993-1994);
- hoe toepassingsgericht het onderwijs is bij invoering van basisvorming (nulmeting).

Externe condities (faciliteiten en maatregelen hebben relatief veel invloed gehad op de wijze waarop de voorbereidingen gestalte kregen. De

drie scholen vertonen onderling een verschillend adoptieproces. De houding ten opzichte van de vernieuwing is positiever naarmate docenten er een duidelijker beeld van hebben. En men heeft een duidelijker beeld naarmate er meer sprake is van interactie en communicatie, een duidelijke visie en sturing vanuit de schoolleiding en gemeenschappelijke planning.

Omgaan met verschillen tussen leerlingen vraagt van docenten flexibele en gedifferentieerde werkvormen en leerstof. Bekeken is hoe deze differentiatie gestalte krijgt, of de samenstelling er toe doet (heterogene versus homogene klassen) en in welke activiteiten (werkvormen) de leerlingen de meeste leertijd en de hoogste taakgerichtheid vertonen. De klasse-samenstelling veroorzaakt systematisch ander didactisch handelen bij de docent. In een individuele leeromgeving met een op het niveau aangepaste leertaak is de taakgerichtheid van de leerling het hoogst.

De nulmeting van de mate van toepassingsgericht onderwijs ligt voor de drie scholen systematisch verschillend. Nauwkeurig zal worden gevolgd of en hoe de scholen zich daarin ontwikkelen.

De *paperpresentaties* (10) hadden soms meer en soms minder direct betrekking op de situatie invoering basisvorming na 1 augustus 1993. Drie paperpresentaties van meer afgeleide onderzoeken - het ging om een *formatieve evaluatie* van eerder ontwikkelde voorbeeld-lespakketten van de SLO - waren afkomstig van het OCTO/SLO. De onderzoekers schrijven in hun presentatie in het programma-boek "Techniek werd vóór augustus 1993 al gegeven op voornamelijk scholen voor vbo." Het zijn wellicht kleinigheden maar VBO bestond voor augustus 1993 nog niet en het LBO vak techniek (ook wel AT: algemene technieken) was/is beslist iets anders dan het vak techniek in de basisvorming. Gelukkig ging het niet om de concrete inhoud van het vak, maar in drie aan elkaar gerelateerde onderzoeken om:

- 1 de bruikbaarheid van varianten van lespakketten in verschillende typen voortgezet onderwijs;
 - 2 de voorkeuren van leerlingen voor techniek uitgesplitst naar schooltype en sexe;
 - 3 de motieven voor deze voorkeuren.
- De bevindingen ten aanzien van de varianten

komen neer op het feit dat er eerder verschillen zijn te vinden tussen jongens en meisjes in relatie tot de geschiktheid, dan verschillen tussen (toen nog) LBO-/MAVO scholen en HAVO-/VWO scholen. Auteurs van lespakketten zouden moeten letten op de aantrekkelijkheid van het vak techniek voor meisjes, gegeven hun (in dit onderzoek gevonden) mindere technische kennis en mindere vaardigheid in het (voorgestructureerde) probleemoplossend handelen.

Een vierde afgeleide eveneens van het OCTO afkomstige onderzoek betrof de 'keuzebegeleiding in de basisvorming'. Dit onderzoek was gericht op verschillen tussen de huidige situatie (1991/1992) en de gewenste situatie (na invoering basisvorming). De conclusie is dat er discrepanties bestaan, maar de auteur/onderzoeker is optimistisch over de mogelijkheden van scholen om leerling- en keuzebegeleiding vorm te geven conform de richtlijnen van de basisvorming. De taak van de decaan zou in de basisvorming minder uitvoerend en meer coördinerend van aard moeten worden. De uitvoerende keuzebegeleidingstaken zouden meer in handen van vakdocenten en mentoren komen te liggen. Dat een keuzeproces alles te maken heeft met een leerproces en met emotionele aspecten hebben de onderzochte deskundigen (gelukkig) weten over te brengen. De conclusie luidt dan ook dat niet alleen versterking van de keuzebegeleiding, maar ook de integratie van de keuzebegeleiding in de andere twee vormen van leerlingbegeleiding, namelijk leer- en studiebegeleiding en persoonlijke begeleiding, aan de orde is binnen de basisvorming.

Het vijfde en zesde afgeleide onderzoek waren respectievelijk afkomstig van het SCO en (toen nog) RION. Het ging om de onderwerpen 'Interculturele Elementen in de Kunstzinnige Vakken' en om 'Zittenblijven in de eerste fase van het V.O.'.

Het onderzoek *kunstzinnige vakken* (rapport 1992) is een panel studie waaruit blijkt dat er nogal eens verschillend wordt gedacht over de vormgeving aan interculturele elementen. Over de vakspecifieke aspecten was er de meeste consensus in het panel.

De situatie van het *zittenblijven* is met behulp van het cohort 1993 zorgvuldig in kaart gebracht. De gevolgen van deze situatie voor de basisvorming zullen in elk geval te maken

krijgen met de verblijfsduur regeling waarover scholen zich voor invoering reeds ernstig zorgen maakten. Zittenblijven kan binnen de basisvorming nog steeds. Maar hoe scholen ermee om gaan is pas vast te stellen ten tijde van de overgang van het schooljaar 1993/1994 naar 1994/1995: dus na de ORD'94.

De vier direct aan de huidige basisvorming gerelateerde onderzoeken betroffen een vergelijking van twee stand van zaken enquêtes over het *voorbereidings/invoeringsproces* van het Procesmanagement basisvorming (PMB) en de stand van zaken over de ontwikkeling van de eerste generatie afsluitingstoetsen basisvorming van het CITO en een verslag van ontwikkeling van i-leermiddelen door de LPC.

Uit de twee PMB-enquêtes blijkt duidelijk dat de scholen in het laatste voorbereidingsjaar (1992/1993) vooral bezig waren met de randvoorwaarden en middelen voor de invoering van de basisvorming: technieklokalen en inventaris, lessentabel en methodenkeuze vergden veel aandacht. In het eerste jaar van invoering (1993/1994) blijken de moeilijkheden in de praktijk: het praktisch vormgeven aan de kerndoelen en het organiseren van zaken op schoolniveau, zoals overleg en samenwerking, ruimte voor nieuwe werkvormen. Uitgesplitst naar schoolsoort is naar significante verschillen gezocht en deze bleken in ruime mate aanwezig.

De ontwikkeling van toetsen mag zich in veel (positieve en negatieve) belangstelling verheugen. Methodologisch en organisatorisch is het een gigantische klus. We gaan op deze plaats voorbij aan de technische zaken, omdat er over dat onderwerp brochures en publikaties verschijnen die meer recht doen aan een dergelijk complexe materie. Er is echter één factor die vaak wordt vergeten bij alle technisch inhoudelijke verhandeling en dat is het feit, dat deze afsluitende toetsen basisvorming *een volstrekt andere functie* hebben dan de 'klassieke' CITO (eind)toetsen. Het gaat kort gezegd niet om het niveau en de selectie van de leerling, maar eerder om een soort 'PPON' peilingsonderzoek naar de basisvorming. Dit laatste is nog lang niet doorgedrongen in alle hoeken van de onderwijspraktijk.

Vanuit de verzorgingsinstellingen werd verslag gedaan van de wijze waarop een specifieke doelgroep, namelijk IVBO-scholen, in de

basisvorming wordt ondersteund. Het accent heeft in het recente verleden gelegen op de ontwikkeling van specifieke 'i-leermiddelen' waarvoor de overheid voor een vierjarige periode circa 16 miljoen extra heeft uitgetrokken. De ontwikkeling van deze leermiddelen was gebonden aan zo'n 25 inhoudelijke criteria. Successievelijk komen de leermiddelen op de markt. De verzorgingsinstellingen poneren nu de indringende evaluatieve vraag: voldoen de leermiddelen aan de gestelde criteria? Nader onderzoek is nodig.

Het invoeren en gestalte geven aan basisvorming is een langdurig proces. Dat leert bijvoorbeeld het basisonderwijs: in de jaren '70 begonnen we met speelleerclassen, KO-LO integratie en voorbereidingen op het schoolwerkplan. In 1985 kwam de wet. In 1994 verschenen evaluatiegegevens "Zicht op kwaliteit".

Basisvorming kwam in de wet in 1992 en werd ingevoerd in 1993. Basisvorming zal in 1998 worden geëvalueerd. Veel onderzoek zal nog nodig zijn om een adequate 'data-base' op te bouwen om deze evaluatie uit te voeren. De nadruk ligt hier op *adequaat* om de volgende reden. Onderzoek op de bestaande thema's kan leerzaam zijn voor de vormgeving aan basisvorming omdat deze 'algemene' aspecten zich ook voordoen binnen de basisvorming. Het omgekeerde is echter niet het geval: met het louter alleen algemene zaken in kaart te brengen is *niet* het onderwijsconcept basisvorming onderzocht.

Basisvorming heeft via de kerndoelen een aantal eigen-aardige karakteristieken. Van belang is om in onderzoek juist die karakteristieken te operationaliseren en mee te nemen. Het zijn lastige karakteristieken, maar alleen datgene meten wat (makkelijker) meetbaar is en de rest buiten beschouwing laten is geen evaluatie van basisvorming. Het concept basisvorming stelt de onderzoeker voor vragen als hoe stel je vast:

- of er toepassingsgericht onderwijs wordt gegeven,
- welke vaardigheden de leerlingen hebben verworven en niet alleen de cognitieve, domeinspecifieke, maar ook sociaal-emotionele,
- wat de mate van samenhang is van het onderwijsaanbod, niet alleen binnen en tussen vakken, maar ook tussen leeraanbod en het

begeleiden van leerlingen op leergebied, op persoonlijk gebied en op de voorbereiding van een keuze voor vervolgonderwijs.

De wettelijke doelstelling van basisvorming is het aanbrenge van kennis, inzicht en vaardigheden. De resultaten of zo men wil het peil van het onderwijs zal dan ook moeten worden vastgesteld in termen van kennis, inzicht en vaardigheden. En stel nu dat de feitenkennis achteruit gaat, maar dat inzicht en vaardigheden flink toenemen: is dan het peil gedaald?

Het Ministerie heeft het Evaluatie Platform Basisvorming ingesteld waarin naast de ambtenaren zitting hebben de inspectie, de SVO en het PMB. Doel van dit Platform is erop toe te zien dat er inderdaad een adequate 'data base' wordt ontwikkeld, dat onderzoek op elkaar wordt afgestemd en dat scholen niet onnodig worden lastig gevallen met weer een vragenlijst over hetzelfde.

Onderzoeksvorstellen met betrekking tot de basisvorming zullen dan ook in dit Platform aan de orde komen en worden bekeken en getoetst aan de doelstellingen van het Platform.

Basisvorming zal op adequate wijze in al zijn facetten moeten worden geëvalueerd.

Aan deze kroniek werkten mee: C.A.J. Aarnoutse, H. Dekkers, E. Gielen, W. Holleman, P. Meijer, W. Resing, G. Reezigt, P. F. Sanders, P.J.J. Stijnen, K. Sijstra, W. Tomic, J. Voogt

De eindredactie werd verzorgd door P.J.J. Stijnen

Literatuur

Kanselaar, G. (red.) (1994), *Onderwijsonderzoek in Nederland en Vlaanderen. Proceedings van de OnderwijsResearchDagen 1994 te Utrecht*. Vakgroep Onderwijskunde, Universiteit Utrecht 1994, druk: OMI Offset, Heidelberglaan 6, 3584 CS Utrecht.

Boekbesprekingen

A. van Gelderen

De evaluatie van spreekvaardigheid in communicatieve situaties

Academisch proefschrift.

Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek van de Universiteit van Amsterdam. Amsterdam 1992.

XII-265 pagina's, met samenvatting in het Engels

ISBN 90-6813-347-0

Van Gelderens onderzoek sluit aan bij een recente onderwijskundige realiteit in Nederland: de overvloed van peilingsonderzoeken door de overheid in het basis- en voortgezet onderwijs. Door informatie te verzamelen over het taalvaardigheidsniveau van leerlingen na jaren onderwijs hoopt men de effectiviteit van het moedertaalonderwijs te beoordelen. Maar wat met de theoretische fundering? Juist deze kwestie staat in voorliggend proefschrift centraal. Het rapporteert dus niet het zoveelste peilingsonderzoek, maar dringt door tot een dieperliggende vraag naar de theoretische onderbouwing van evaluatie, zij het toegespitst op spreekvaardigheid.

De eerste drie hoofdstukken vormen de theoretische fundering. De beoordelingsexperimenten krijgen hun beslag in hoofdstukken 4 tot en met 12, terwijl in hoofdstukken 13 en 14 de implicaties voor peilingsonderzoek en onderwijspraktijk centraal staan.

In hoofdstuk 1 wordt het probleem duidelijk omlijnd en wordt de beoordelingswijze verantwoord. Voor de evaluatie van spreekvaardigheid dienen zich namelijk minstens twee manieren aan: toetsing van onderscheiden spreekvaardigheidscomponenten, zoals uitspraak, woordgebruik, kennis over het onderwerp, en toetsing van spreken als een geïntegreerde vaardigheid, door geïntegreerde levensechte spreektaken.

De keuze valt op de tweede evaluatiemethode. Van Gelderen verantwoordt dit onder meer vanuit het criterium van de ecologische validiteit. Immers, in tegenstelling met deelvaardigheidstoetsen bieden geïntegreerde taken informatie over de zelfredzaamheid van leerlingen in maatschappelijk relevante communicatieve situaties. Maar het levert problemen op. De evaluatie moet namelijk aan minstens vier criteria voldoen: betrouwbaarheid,

validiteit, efficiëntie en praktische bruikbaarheid. De beoordeling van complexe handelingen in relevante communicatieve situaties vanuit die criteria is alvast geen sinecure.

Het centrale probleem van voorliggende studie is dan ook de verenigbaarheid van twee op het eerste gezicht tegenstrijdige opties: zo gedifferentieerd mogelijke informatie over spreekvaardigheid en beoordeling volgens de reeds vermelde criteria.

De beoordelingsproblematiek bevat twee aspecten: beoordelingsmethodiek en domeinbepaling. Het probleem van de beoordelingsmethodiek stelt zich uiterst scherp. Immers, het gaat hier niet om 'objectieve' meerkeuzetoetsen, maar wel om moeilijk meetbare prestaties, waarvan de evaluatie de tussenkomst van beoordelaars veronderstelt. Hoe betrouwbaar en valide zijn die oordelen en welke onderscheidingen kunnen beoordelaars maken in hun evaluatie? Het tweede aspect: domeinbepaling, verwijst naar een verantwoorde selectie van spreektaken uit diverse communicatieve situaties als valide en betrouwbare basis voor uitspraken over de taalvaardigheid van leerlingen.

De hierna volgende hoofdstukken rapporteren drie stappen in het onderzoek: (1) theoretische onderbouwing zowel van de diverse spreektaken als van het onderzoeksschema, (2) concretisering van het beoordelingsschema en (3) uittesten van het beoordelingsschema.

Stap 1 komt aan de orde in hoofdstukken 2 en 3. Hoofdstuk 2 bevat een beschrijving van onder meer onderzoeksgroep en spreektaken. De onderzoeksgroep bestaat uit twee steekproeven van elf- à twaalfjarigen uit het laatste jaar basisschool. Een eerste steekproef werd gerecruuteerd uit vijftig scholen, verspreid over het land. Per school participeerden vier aselect gekozen leerlingen: in het totaal tweehonderd. De tweede steekproef, afkomstig uit twaalf basisscholen in en rond Amsterdam, werd samengesteld uit zes aselect gekozen laatstejaarders basisschool: in het totaal honderd.

De selectie van spreektaken kan vanuit de domeinbepaling begrepen worden. Ze steunt op een peiling bij ouders, leerkrachten en vakdeskundigen naar wenselijke doelstellingen taalonderwijs. Uiteindelijk werden drie spreektaken geselecteerd: (1) iets vertellen om iemand te amuseren: een gehoord verhaal navertellen

aan een medeleerling, (2) over gebeurtenissen rapporteren: een ongeval snel melden aan de politie, (3) uitleggen aan leeftijdgenoten hoe een proces zich voltrekt: hoe een spin zijn net weeft. Een belangrijk argument voor die keuze is de variatie in inhoud, taakstructuur en taalgebruiksdoel. Zodoende kan het te ontwikkelen beoordelingsschema op zijn bruikbaarheid worden getoetst voor sterk uiteenlopende taken. Gemeenschappelijk aan die drie taken is het gebrek aan inhoudelijke (thematische) vrijheid voor de spreker.

Hoofdstuk 3 bevat de theoretische grondslag van het te ontwerpen analyseschema. Overkoepelend criterium is communicatieve effectiviteit. Maar wat betekent dit? De vulling van dit concept rust op twee pijlers: modellen voor de beschrijving van communicatieve functies en reeds ontwikkelde analytische beoordelingsschema's.

Voor de omschrijving van communicatieve functies wordt uitgegaan van Bühler (1934), waarnaar diverse auteurs later terugrijpen (zie: Britton e.a., 1975; Jakobson, 1960; Schultz von Thun, 1982). De auteur beperkt zich verder tot het model van Bühler, vermits een meer gedifferentieerde functieclassificatie in deze context niet nodig wordt geacht. Bühler onderscheidt als communicatieve functies: representatie, expressie en appellatie. Dit onderscheid rust op het bekende communicatiemodel met als componenten boodschap (representatie), zender (expressie), en ontvanger (appellatie). Basisvoorwaarde voor communicatieve effectiviteit is nu de realisering van de drie functies in de spreek situatie. Maar ook technische kwaliteiten, zoals adequate formulering en uitspraak, dragen bij tot communicatieve effectiviteit.

Analytische beoordelingsschema's vormen een tweede pijler. Nagegaan wordt in hoeverre communicatieve functies in dergelijke schema's zijn geïntegreerd en in welke aspecten ze worden vertaald. Van daaruit wordt een algemeen beoordelingsschema ontworpen, waarvan zowel de verschillende communicatieve functies als de bijkomende technische kwaliteiten deel uitmaken. De vier dimensies van dit beoordelingsschema zijn: referentie, overdracht, spreekgemak en verstaanbaarheid. Referentie en overdracht verwijzen naar de communicatieve functies en het achterliggende communicatiemodel. Spreekgemak en verstaanbaarheid zijn de

bijkomende technische kwaliteiten en ze verwijzen naar taal als medium. Elk van deze vier dimensies wordt nauwkeurig omschreven.

Deze vier dimensies vormen echter alleen maar een theoretisch uitgangspunt voor de constructie van beoordelingsschema's, maar zijn onvoldoende bruikbaar voor concrete beoordeling. Als beoordelaars met dergelijke algemene schema's worden geconfronteerd, rijst het gevaar van een onvoldoende valide en betrouwbare beoordeling. Vandaar stap 2 (hoofdstuk 3), waarin per specifieke taak een meer concreet beoordelingsschema wordt ontworpen. Een dergelijk schema omvat als componenten: gedragsaspecten als object van beoordeling (bv. inhoud, woordgebruik, spreektechniek), criteria voor de beoordeling van elk gedragsaspect en beoordelingscategorieën, waarin, in het kader van een concrete beoordelingssituatie, de gedragsaspecten en de beoordelingscriteria zijn geëxpliciteerd.

In het concrete beoordelingsschema worden de gedragsaspecten aangegeven en worden de vier dimensies vertaald in drie concrete beoordelingscategorieën: (1) een naam voor het object van beoordeling, (2) een verklarende toelichting: een zo bondig mogelijke omschrijving van de gedragsaspecten die tot de categorie gerekend worden, en van de communicatieve functies die als criteria fungeren, en (3) een cijferschaal waarop de beoordeling kan worden uitgedrukt met een indicatie van de betekenis van de punten op die cijferschaal.

Tot zover stappen 1 en 2, theoretische onderbouwing en constructie.

De derde stap (hoofdstukken 4 en 5) bestaat uit het uittesten van het beoordelingsschema, eerst in een kleinschalig proefonderzoek en nadien in een grootschalige definitief beoordelingsexperiment. Centrale vraag is die van de bruikbaarheid van het schema in beoordelingssituaties. Het betreft domeinbepaling en beoordelingsproblematiek. Vragen in verband met de domeinbepaling (ecologische validiteit) zijn: steunen de beoordelingscategorieën wel op relevante criteria voor communicatieve effectiviteit? Bestaat er meettechnisch gezien wel een duidelijk onderscheid tussen de vier dimensies? Vragen omtrent de beoordelingsmethodiek (betrouwbaarheid) betreffen de overeenstemming tussen beoordelaars (interscorerbetrouw-

baarheid) en stabiliteit van de beoordeling per beoordelaar (intrascorerbetrouwbaarheid). Bijkomende vraag is in hoeverre die oordelen verschillen van taak tot taak. De resultaten van het beoordelingsexperiment laten zien dat aan de meeste eisen in grote lijnen is voldaan. Inzake domeinbepaling steunen de beoordelingscategorieën inderdaad op relevante criteria voor communicatieve effectiviteit en evenzeer lijkt een evaluatie van spreekvaardigheid op deze vier dimensies zinvol. Onderscheid binnen de dimensies blijkt met de gehanteerde beoordelingscategorieën echter weinig zinvol. De inter- en intrascorerbetrouwbaarheid is ruim voldoende. Hoe dan ook, het schema blijkt bruikbaar voor de beoordeling van prestaties op de vier taken en is vrij efficiënt. Eén vraag blijft echter open: welke is nu precies de specifieke inhoudelijke informatie van elk van de vier dimensies (referentie, overdracht, spreekgemak en verstaanbaarheid)? M.a.w.: wat zegt een oordeel over bijvoorbeeld referentie wat een oordeel over spreekgemak ons niet zegt en omgekeerd? Zolang het antwoord op die vraag uitblijft, leveren beoordelingen alleen globale informatie op over het spreekvaardigheidsniveau. Nochtans is vooral een gedifferentieerd oordeel over het niveau van elke dimensie van diagnostisch belang. Precies deze kwestie wordt in een verder onderzoek uitgepuurd (Hoofdstukken 7 tot en met 12). Dat onderzoek heeft daaromtrent inderdaad informatie opgeleverd.

In hoofdstukken 13 en 14 komt de bruikbaarheid van het beoordelingsschema voor peilingsonderzoek en onderwijspraktijk aan de orde. Waardevol is dat de auteur zowel de beperkingen als de mogelijkheden van het schema aanduidt, o.m. inzake gebruikscontext en de aard van de toepasselijke spreeksituaties. Wat de gebruikscontext betreft, is, aldus de auteur, het schema niet bedoeld voor de onderwijspraktijk, maar voor grootschalige evaluatie van spreekvaardigheid. Omwille van de grote diagnostische waarde kan echter de bruikbaarheid voor de onderwijscontext wel worden nagegaan. Inzake spreek situatie is het schema vooral geschikt voor de beoordeling van individuele sprekers, vanuit het criterium van de communicatieve effectiviteit. Het leent zich echter minder voor de beoordeling van spreken in dialogisch of groter groepsverband. Binnen die beperking is het schema toepasbaar voor een diversiteit van

(mondelinge) communicatiesituaties.

De ecologische validiteit van het schema blijkt hieruit dat het gevoelig aansluit bij de criteria die leerkrachten basisonderwijs reeds hanteren. Nochtans mag niet worden geconcludeerd dat het niets nieuws inhoudt. In het onderwijs is immers vooral de globale beoordeling gangbaar, maar niet een verfijnde beoordeling naar de vier genoemde dimensies. Precies voor een dergelijke gedifferentieerde beoordeling voert de auteur stevige argumenten aan. De formulering van praktische consequenties voor peilingsonderzoek en onderwijspraktijk vormt een verhelderend sluitstuk van het rapport.

Dit onderzoek draagt aanzienlijk bij tot theorievorming. De onderzoeksvraag naar de theoretische onderbouwing van peilingsonderzoek is uiterst relevant. Een andere verdienste is de heldere schets van de diverse stappen. Daardoor kunnen we ons een duidelijk beeld vormen van dit onderzoek, wat de mogelijkheid tot replicatie oplevert. Zoals uit deze bespreking blijkt, boeit ons vooral de theoretische onderbouwing van het analyseschema.

Kritische bedenkingen betreffen echter de theoretische onderbouwing van de spreektaken en van het analyseschema.

De selectie van spreektaken steunt op een doelstellingenonderzoek bij ouders, leerkrachten en deskundigen. Garandeert dit wel een representatief staal van spreektaken? Onzes inziens vergen ook de spreektaken een theoretische onderbouwing, eventueel vanuit het kader, gehanteerd voor het analyseschema. Dit laatste leidt echter tot een volgende bedenking. Als kader fungeert Bühlers model (1934) voor de beschrijving van communicatieve functies, met een onderscheid tussen representatie, expressie en appellatie. Waardering verdient alvast de zuiverheid van deze classificatie. In andere modellen, bijvoorbeeld met een onderscheid tussen beschrijving, verhaal, expositie, e.d., worden diverse indelingscriteria, zoals taalfuncties en achterliggende cognitieve processen door elkaar gehaald (zie: D'Angelo, 1984). Dat geldt niet voor voorliggend onderzoek, vermits het classificatiecriterium (communicatieve functies) duidelijk wordt geëxpliciteerd en verantwoord.

Desondanks roept de snelle keuze voor communicatieve functies als enige criterium vragen op. Wij vinden een exploratie van ruimere theo-

retische kaders wenselijk. We denken onder meer aan dit van Halliday en Hasan (1985), waarin mondelinge en schriftelijke taaluitingen in een bredere situationele context worden geplaatst. Die context omvat als parameters discussief veld (werkelijkheidsaspect waarop de spreektaak betrekking heeft), teneur (participanten aan het gebeuren en hun onderlinge relaties) en modus (taal als medium), waarbij het laatste de brug tussen context en spreektaak.

Bruikbaar is tevens het concept 'register' (zie: Halliday & Hasan, 1985), waarin de relatie tussen situationele context en tekst wordt geconcretiseerd en dat oriënterend kan zijn voor de classificatie van spreektaken. Naast communicatieve functies signaleren we tevens nog andere classificatiecriteria, zoals achterliggende cognitieve processen (Moffett, 1968). Dit zijn maar enkele (lukrake) voorbeelden.

Kortom: zowel voor de spreektaken als voor het analyseschema vinden we een theoretische onderbouwing aangewezen, vanuit diverse conceptuele kaders. Na een dergelijke brede verkenning is er geen bezwaar tegen de keuze van Bühlers model, zij het na het afwegen van alternatieve mogelijkheden en mits verantwoording van de uiteindelijke keuze. Het nauwgezet speurwerk van Van Gelderen draagt alvast aanzienlijk bij tot theorievorming en optimalisering van evaluatie van spreektaken. Mutatis mutandis is het tevens oriënterend voor de exploratie van schriftelijke taalvaardigheid.

L. Vanmaele

Literatuur

- Bühler, K. (1934). *Sprachtheorie*. Jena: Fischer
- Britton, J., Burgess, T., Martin, N., McLeod, A., & Rosen, H. (1975). *The development of writing abilities* (11-18). London: Macmillan.
- D'Angelo, Fr. (1984). Nineteenth-century forms/modes of discourse: A critical inquiry. *College Composition and Communication*, 35 (1), 31-42.
- Halliday, M.A. K., & Hasan, R. (1989/1985). *Language, context and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Jakobson, R. (1960). Linguistics and poetics. In T.A. Sebeok (Ed.), *Style in language*. Cambridge: MIT Press.
- Moffett, J. (1968). *Teaching the universe of discourse. A theory of discourse. A rationale for Eng-*

lish teaching used in a student-centered language arts curriculum. Boston: Houghton Mifflin Company.

Schultz von Thun, F. (1982). *Hoe bedoelt u? Een psychologische analyse van menselijke communicatie*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

R. Aarts

Functionele geletterdheid van Turkse kinderen in Turkije en in Nederland

Academisch Boeken Centrum De Lier, 1994, 258 pagina's f 54,- ISBN 90-5478-019-3

Functionele geletterdheid is een onderwerp dat recentelijk steeds meer aandacht krijgt (vgl. themanummer *Pedagogische Studiën*, 1992). Be-doeld wordt de vaardigheid om gebruik te maken van schriftelijke informatie, waarbij het functionele betrekking heeft op de concrete toepassing van schriftelijke taal – zowel receptief (lezen) als productief (schrijven) – in een maatschappelijke context. Aangezien deze context niet universeel is, is de mate van functionaliteit o.a. afhankelijk van sociale, culturele en linguïstische aspecten van de omgeving van het individu. Het niveau van de geletterdheid wordt behalve door persoonskenmerken uiteraard ook sterk bepaald door het genoten (taal)onderwijs, dat wil zeggen door de schoolse taalvaardigheid.

In haar proefschrift, dat een bewerking vormt van een eerdere publikatie (Aarts, De Ruiter & Verhoeven, 1993), doet Aarts verslag van een vrij uniek onderzoek op dit gebied. Zij onderzoekt namelijk de functionele geletterdheid en schoolse taalvaardigheid van Turkse kinderen zowel in een monolinguale als ook in een bilinguale context. In het eerste geval gaat het om het Turks in Turkije en in het tweede om het Turks en Nederlands in Nederland.

In het eerste, theoretische deel van het proefschrift komen de verwerving van geletterdheid, uitgevoerd onderzoek op dit terrein en determinanten van geletterdheid aan de orde. Hoofdstuk 1 is daarbij algemeen van aard, terwijl hoofdstuk 2 is toegespitst op geletterdheid van Turken in Turkije, respectievelijk Duitsland, Zweden en Nederland.

Het tweede, empirische deel van de dissertatie opent in hoofdstuk 3 met de onderzoeksvragen. Deze hebben betrekking op de bereikte

niveaus van schoolse taalvaardigheid en functionele geletterdheid, op factoren die individuele verschillen daarin kunnen verklaren, en op de samenhang tussen taalvaardigheid en geletterdheid. Vervolgens komt het onderzoeksdesign aan de orde. Dit vormt, zo blijkt, in hoge mate een replicatie van de inhoudelijk verwante studie die destijds door ondergetekende is uitgevoerd naar de effectiviteit van het Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur (OETC; o.m. Driessen, 1990). In de schooljaren 1991-1993 heeft Aarts in Nederland in groep 8 basis- en leerjaar 1 voortgezet onderwijs onder andere toetsen Turkse taal en Turkse en Nederlandse functionele geletterdheid afgenomen. De steekproef bestond uit 263 Turkse leerlingen; daarnaast zijn ter vergelijking ook 140 Nederlandse leerlingen in het onderzoek betrokken. In 1991 zijn tevens in Turkije 276 Turkse leerlingen uit het hoogste jaar van het lager onderwijs getoetst. In hoofdstuk 3 besteedt Aarts ook aandacht aan de door haar gehanteerde onderzoeksinstrumenten en aan de operationalisatie van de variabelen. Hoofdstuk 4 geeft een karakterisering van de steekproeven. Dat gebeurt aan de hand van een aantal leerling-, gezins- en schoolkenmerken.

In de hoofdstukken 5, 6 en 7 vindt de feitelijke beantwoording van de onderzoeksvragen plaats. De procedure die daarbij wordt gehanteerd is - grofweg gesteld - de volgende. Eerst presenteert Aarts de scores op de verschillende effectmaten, vervolgens onderzoekt ze de onderlinge samenhangen en selecteert daarna met behulp van regressie-analyse de determinanten van individuele verschillen op de effectmaten. De relevant geachte kenmerken brengt zij dan samen in een padmodel, waarvan de passendheid via LISREL wordt getoetst.

In hoofdstuk 8 ten slotte, worden de belangrijkste conclusies nog eens op een rijtje gezet. Enkele daarvan zijn de volgende. De leerlingen in Turkije hebben in het algemeen een hoog niveau qua mondeling en schriftelijk Turks en qua functionele geletterdheid. De geletterdheid daar lijkt met name te worden bepaald door de hogere vorm van de schoolse taalvaardigheid, die op haar beurt vooral afhankelijk is van het leesgedrag van de moeder. De Turkse leerlingen in Nederland blijven wat betreft hun schoolse taalvaardigheid Turks nauwelijks achter bij de leerlingen in Turkije. Het bereikte niveau hier wordt beïnvloed door eventuele onderwijserva-

ring in Turkije, ouderlijke stimulering, zelfwaardering en OET-deelname. Qua score op de Eindtoets basisonderwijs, advies en positie in het voortgezet onderwijs doen de Turkse leerlingen het - zoals bekend - beduidend slechter dan hun Nederlandse leeftijdsgenoten. Bepalend voor deze aspecten van schoolsucces zijn ook hier ouderlijke stimulering en zelfwaardering; daar komt bij dat het percentage allochtone leerlingen op school een negatief effect heeft. Met betrekking tot de functionele geletterdheid in het Turks blijkt dat de leerlingen in Nederland het in het algemeen goed doen. Hun niveau is niet echt veel lager dan dat van de kinderen in Turkije. De functionele geletterdheid in het Nederlands is redelijk, alhoewel iets minder dan in het Turks. Voor de verklaring van verschillen in geletterdheid zijn grosso modo dezelfde factoren van belang als bij de schoolse taalvaardigheid en schoolsucces. De slotconclusie luidt dat de schoolse vaardigheden in beide talen van invloed zijn op de functionele vaardigheden en bovendien dat de vaardigheden opgedaan in het Turks overdraagzaam zijn naar het Nederlands.

Bij Aarts' bevindingen dienen meerdere, met name relativerende kanttekeningen te worden geplaatst. In het onderzoek nemen de afgenomen toetsen (Turks, Turkse en Nederlandse functionele geletterdheid) een cruciale plaats in. Problematisch is dat er bij een groot aantal subtoetsen plafondefecten optreden, waardoor het bijvoorbeeld niet goed mogelijk is determinanten van variatie in effectmaten (die er dus nauwelijks is) op te sporen.

Opmerkelijk is verder dat Aarts volledig voorbij gaat aan de discussie die is gevoerd met betrekking tot de constructie van de toets Turks. De kritiek luidde toen dat de toets weliswaar mooi was uiteengelegd in allerlei deelvaardigheden, maar dat die beperkt bleven tot de receptieve, gemakkelijkere aspecten (verstaan, lezen) en dat de moeilijker, produktieve aspecten (spreken, schrijven) niet aan bod kwamen (o.m. Driessen, 1992). In dit licht bezien is het curieus dat Aarts nog steeds onverkort vasthoudt aan de conclusie dat de toets "een adequaat summatief beeld kan geven van de opbrengst van het OET op de basisschool en tevens een diagnostisch profiel ten behoeve van de OET-leraren in het voortgezet onderwijs" (p. 67).

Als gevolg van het negeren van deze toets-

problemen blijft de lezer – wellicht onnodig – met vragen zitten. Hoe komt het bijvoorbeeld dat het niveau Turks in Nederland nauwelijks onderdoet voor dat in Turkije, terwijl de wekelijkse onderwijstijd (2 uur OET in Nederland, tegen 25 uur les in Turkije) en de context (taalaanbod) drastisch verschillen? Is de kwaliteit van het OET dan – ondanks alle klaagzangen – toch zo fantastisch, of is het onderwijs in Turkije miserafel? Of heeft het misschien te maken met het feit dat de plafondeffecten in Turkije sterker spelen dan in Nederland? En zijn de kinderen in Turkije misschien met betrekking tot de (niet getoetste) produktieve taalvaardigheid wél veel beter dan die in Nederland?

Gebrek aan terughoudendheid keert ook regelmatig terug in opmerkingen als “We kunnen concluderen dat de eigen-taalvaardigheid van Turkse leerlingen een degelijk onderwijsresultaat vormt dat naast de score op de Eindtoets Basisonderwijs een relevante, additionele voorspeller van schoolsucces voor deze leerlingen is” (p. 187). Bestudering van het LISREL-model waarop deze conclusie is gebaseerd (p. 154), maakt duidelijk dat de padcoëfficiënten (er zijn alleen indirecte effecten) van de eigen-taalvaardigheid op het advies, respectievelijk op de onderwijspositie in het eerste jaar van het voortgezet onderwijs slechts .11 en .06 bedragen. Aarts’ aanbeveling om in de onderwijspraktijk de eigen taal c.q. het OET een prominenter rol toe te bedelen (p. 190) lijkt dan ook eerder op wishful thinking dan op empirische bevindingen te zijn gebaseerd. Bovendien speelt ook hier het bereik van de gehanteerde toets een essentiële rol. Want afgezien van het feit dat het effect van OET-deelname en het eigen-taalniveau in statistische zin weinig voorstelt, zou dit nog wel eens kunnen dalen of omslaan als ook het moeilijkere, produktieve deel van de Turkse taalvaardigheid zou zijn getoetst.

Jammer is het verder dat Aarts in theoretisch opzicht – vooraf en als reflectie – niet meer aandacht besteedt aan mogelijke functies van functionele geletterdheid Turks in Nederland en in de Nederlandse taalomgeving. Wat moet men zich daarbij nu precies voorstellen? In welke opzichten kan de beheersing van het Turks functioneel zijn in de Nederlandse samenleving? Blijft die functionaliteit niet beperkt tot de eigen

groep? Is het noodzakelijk om een hoog niveau van functionaliteit na te streven? En zo ja, tot op welke termijn? Wat zijn de praktische consequenties? In dat opzicht is ook de vergelijking met Turkije misschien wat mager uitgewerkt.

Ondanks deze kritiek is het zeker de moeite waard om kennis te nemen van dit vlot, rechttoe rechtaan geschreven proefschrift. Het geeft actuele informatie over een onderwerp waarover – zeker in Nederland – nog absoluut te weinig bekend is. Dat de ontwikkeling van instrumenten om functionele geletterdheid, respectievelijk eigen-taalvaardigheid te bepalen geen sinecure is, zal duidelijk zijn. Aarts heeft daar met haar studie in ieder geval een belangrijke bijdrage aan geleverd. Toekomstig onderzoek zal daar van kunnen profiteren.

G. Driessen

Literatuur

- Aarts, R., Ruiter, J.J. de, & Verhoeven, L. (1993). *Tweetaligheid en schoolsucces. Relevantie en opbrengst van etnische groepstalen in het basisonderwijs*. Tilburg: Tilburg University Press.
- Driessen, G. (1990). *De onderwijspositie van allochtone leerlingen. De rol van sociaal-economische en etnisch-culturele factoren, met speciale aandacht voor het Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur*. Nijmegen: ITS.
- Driessen, G. (1992). Reactie op toetsing. Receptieve maar ook produktieve taalvaardigheid. *Samenwijs*, 12, 475.
- Pedagogische Studiën (1992). Themanummer Functionele geletterdheid. *Pedagogische Studiën*, 69 (5).

Mededelingen

Promoties

Rijksuniversiteit Leiden

Promovendus: Drs. G. M. van der Aalsvoort

Titel proefschrift: Leerpotentieel bij kinderen van 2 tot 7 jaar met onvoldoende leergedrag

Promotor: Prof. dr. A. J. J. M. Ruijsenaars

Datum: 8 november 1994

Rijksuniversiteit Leiden

Promovendus: Drs. A. M. Mulder

Titel proefschrift: Preventie van suïcidaal gedrag bij adolescenten. De ontwikkeling en evaluatie van een bijscholingscursus voor docenten

Promotores: Prof. dr. R. F. W. Diekstra en Prof. dr. L. J. Th. van der Kamp

Datum: 29 november 1994

Inhoud andere tijdschriften

Comenius

14e jaargang, nr. 3, 1994

De wijde wereld van W. G. van Hulst. Het zondagschoolboek als exponent van vooroorlogse protestants-christelijke opvoeding, door J. Dane en M. van Essen

Arbeid op school. Industrieschoolpedagogiek in Nederland rond 1800, door J. Jongkind

'Intellectuele philanthropie of universitaire hervorming?' University extension in Nederland, 1892-1900, door X. de Vroom

Vorming versus nut? De toekomst van het wetenschappelijk onderwijs, door I. Weijers en P. Baggen

Tijdschrift voor Orthopedagogiek

33e jaargang, nr. 9, 1994

Leren cijferen met toepassing van splitskennis; een cognitieve strategietraining voor kinderen met leerproblemen, door E. C. D. M. van Lieshout, M. W. J. Baltussen en H. Valk
Videohometraining bij hyperactiviteit van het kind, door P. M. A. Wels, R. J. A. H. Jansen en G. E. J. M. Pelders

De ernst van het probleemgedrag: een conceptuele verkenning, door H. J. Pelzer, W. J. P. J. M. Steerneman en E. J. J. de Bruyn

Tijdschrift voor Orthopedagogiek

33e jaargang, nr. 10 1994

Dyslexie en rekenproblemen. Verschillende benaderingen van de relatie tussen taal- en rekenproblemen door P. Ghesquière en A. J. J. M. Ruijsenaars

Hoe gaat het met jongeren na een tehuisverblijf? Resultaten uit een empirisch onderzoek vergeleken met gegevens over Nederlandse jongeren in het algemeen, door M. Smit

Negatieve communicatie in gezinnen, door J. M. A. M. Janssens en N. M. C. van As

Centrale rol gedragswetenschapper bij indicatiestelling voor mensen met een verstandelijke handicap, door H. Stakenburg

Ontvangen boeken

Best, J. (Ed.), *Troubling children. Studies of children and social problems*. De Gruyter, New York/Berlijn, 1994, DM 44,-.

Brinkman, F. G., Schee, J. A. van der, Schouten-van Parreren, M. C. (Eds.), *Curriculum research: different disciplines and common goals*. Vrije Universiteit, Amsterdam, 1994, f 40,-.

Dekker, T., & Biemans, H. (red.), *Video-hometraining in gezinnen*. Bohn Stafleu Van Loghum, Houten, 1994, f 59,50.

Doornbos, K., & Wolf, J. C. van der (red.), *Stress in de school. School- en leerproblemen in stress-theoretisch perspectief*. Intro, Nijkerk, 1994, f 34,50.

Goffree, F., *Wiskunde en Didaktiek, 1* (4e druk), Wolters-Noordhoff, Groningen 1994, f 57,50.

Ijzendoorn, M. H. van, *Gehechtheid van ouders en kinderen*. Bohn Stafleu Van Loghum, Houten, 1994, f 45,-.

Loots, G. M. P., & Waesberge, B. F. M. van (red.), *Opvoedingshulp aan jonge kinderen met motorische beperkingen*. Van Gorcum, Assen, 1994, f 27,50.

Margolin, L., *Goodness personified. The emergence of gifted children*. De Gruyter, New York/Berlijn, 1994, DM 38,-.

Meuffels, B., *De verguisde beoordelaar. Opstellen over opstelbeoordeling*. Thesis Publishers, Amsterdam, 1994, f 39,50.

Peeters, J., & Woldringh, C., *Kinderen. Van privé-zorg naar overheidsbeleid*. Uitgeverij SWP, Utrecht, 1994, f 37,50.

Steenman, P., *Leren denken over denken en leren begrijpen van emoties*. Garant, Apeldoorn, 1994, f 64,50.

Uiterwijk, H., *De bruikbaarheid van de Eindtoets Basisvorming voor allochtone leerlingen* (dissertatie). Cito, Arnhem, 1994.

Verhoeven, L., *Ontluikende geletterdheid. Een overzicht van de vroege ontwikkeling van lezen en schrijven*. Swets & Zeitlinger, Lisse, 1994, f 37,50.

Wandel, O. de, *Onvoltooid tegenwoordig. Een inventariserend onderzoek naar metacognitieve en cognitieve strategieën voor luisteren, lezen, spreken en schrijven*. Universiteit Antwerpen, Antwerpen, 1994.

Windhoud, P., & Lagerweij, N., *De basisschool binnen bereik*. Garant, Apeldoorn, 1994, f 24,95.

Rectificatie

Betreft: Promotie mevr. M.L.L. Volman

In nummer 5 van Pedagogische Studiën 1994 is op pagina 399 abusievelijk een foutieve titel van het proefschrift opgenomen. De juiste titel luidt: Computerfreak of computervrees. Sekseverschillen en egalitair informatiekunde-onderwijs.

In 1994 werd redactionele medewerking verleend door:

E. M. H. Assink (U.U. Utrecht)

H. Blok (S.C.O. Amsterdam)

B. P. M. Creemers (GION Groningen)

H. P. J. M. Dekkers (I.T.S. Nijmegen)

M. Deković (U.U. Utrecht)

J. Dronkers (S.C.O. Amsterdam)

H. A. M. Franssen (U.U. Utrecht)

J. R. M. Gerris (K.U. Nijmegen)

J. A. M. Heijke (R.L. Maastricht)

S. van Hekken (V.U. Amsterdam)

P. Jungbluth (I.T.S. Nijmegen)

P. N. Karstanje (S.C.O. Amsterdam)

C. A. C. Klaassen (K.U. Nijmegen)

N. A. J. Lagerweij (U.U. Utrecht)

J. G. L. C. Lodewijks (K.U.B. Tilburg)

A. Monshouwer (K.U. Nijmegen)

J. Pieters (U.T. Enschede)

J. van der Pluijm (K.U.B. Tilburg)

A. M. M. J. Ruijssenaars (R.U. Leiden)

K. M. Stokking (U.U. Utrecht)

J. L. Vanderhoeven (K.U. Leuven)

R. K. W. van der Velden (R.L. Maastricht)

H. Vinken (K.U.B. Tilburg)

J. Voogt (U.T. Enschede)

T. H. A. van der Voort (R.U. Leiden)

A. A. Wesselingh (K.U. Nijmegen)

A. M. L. van Wieringen (U.v.A. Amsterdam)

Th. Wubbels (U.U. Utrecht)