



Pedagogische studiën 1995 : Tijdschrift voor onderwijskunde en opvoedkunde

<https://hdl.handle.net/1874/205427>

L AB:TS OCT 6441

Pedagogische Studiën

Tijdschrift voor onderwijskunde en opvoedkunde

Inhoud Jaargang 72 1995



Pedagogische Studiën

Tijdschrift voor onderwijskunde

en opvoedkunde

Redactie

Prof. Dr. N. Verloop (voorzitter)

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

Dr. K.P. van den Bos (vanaf 1-2-'95)

Dr. J.J. Hox

Prof. Dr. W. Koops (vanaf 1-4-'95)

Prof. Dr. A. van der Leij (tot 1-2-'95)

Prof. Dr. C.F.M. van Lieshout (tot 1-4-'95)

Prof. Dr. G.W. Meijnen

Prof. Dr. P.R.J. Simons

Dr. J.N. Streumer

Prof. Dr. L. Verschaffel

Dr. J.M. Wijnstra

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

Uitgever: Wolters-Noordhoff, Postbus 567, 9700 AN Groningen, tel. 050-522 68 86
Correspondentie over abonnementen en losse nummers uitsluitend aan de uitgever.

Inhoudsopgave

Jaargang 72, 1995

Auteursregister

Artikelen

- Aarnoutse, C.A.J., & Weterings, A.C.E.M.*
Onderwijs in begrijpend lezen 82
- Aarnoutse, C.A.J.*
zie: Brand-Gruwel, S.
- Bergen, Th.*
zie: Peters, K.
- Blok, H.*
Leesbevordering via Sesamstraat: hoe reageren kinderen? 221
- Bos, K.P. van den*
zie: Brand-Gruwel, S.
- Brand-Gruwel, S., Aarnoutse, C.A.J., & Bergen, Th.*
Het verbeteren van tekstverwerkingsstrategieën bij zwakke lezers via lezen en luisteren 340
- Bruijn, E. de*
Modulering in het beroepsonderwijs: curriculaire vraagstukken 64
- Dam, G.T.M. ten, & Severiens, S.E.*
Leerstijlen, leerstrategieën en leermotivatie. Een meta-analyse van het leren van vrouwen en mannen 206
- Derriks, M.*
zie: Roeleveld, J.
- Elshout-Mohr, M., & Hout-Wolters, B.H.A.M. van*
Actief leren en studeren: acht soorten instructieleer-episodes 273
- Gielen, E.W.M.*
Transfer of training: transferbeïnvloedende factoren in bedrijfsopleidingen 37
- Ginkel, K. van, Mulder, M., & Nijhof, W.J.*
Rolprofielen van opleidingsfunctionarissen 51
- Haaf, P.G.J. ten, & Janssens, J.M.A.M.*
Opvoedingsmaten: Convergente en discriminante validiteit 322
- Hout-Wolters, B.H.A.M. van*
zie: Elshout-Mohr, M.
- Janssens, J.M.A.M.*
zie: Haaf, P.G.J. ten
- Jap-A-Joe, S.R.*
zie: Leseman, P.P.M.
- Jong, J.A. de*
Opleiden op de werkplek: een review 9
- Jong, P.F. de*
Begripsvaliditeit van de Amsterdamse Kindergedragslijst 374
- Jong, P.F. de, Klapwijk, M.J.G., & Leij, A. van der*
Cognitieve en sociaal-emotionele vaardigheden van kleuters in relatie tot hun etnische afkomst 172
- Klapwijk, M.J.G.*
zie: Jong, P.F. de
- Knuver, A.W.M.*
zie: Reezigt, G.J.
- Krüger, M.L.*
Schoolleiderschap en schooleffectiviteit: op weg naar een model voor onderzoek 404
- Krüger, M.L., & Verloop, N.*
Schoolleiders en hun gerichtheid op het primaire proces 402
- Leij, A. van der, Meijnen, G.W., & Leseman, P.P.M.*
De leer- en opvoedingssituatie van jonge autochtone en allochtone leerlingen in het perspectief van hun schoolcarrière 162

- Leij, A. van der*
zie: Jong, P. F. de
zie: Schonewille, B.
- Leseman, P. P. M., Sijsling, F. F., Jap-A-Joe, S. R., & Şahin, S.*
Gezinsdeterminanten van de cognitieve ontwikkeling van vierjarige Nederlandse, Surinaamse en Turkse kleuters 186
- Leseman, P. P. M.*
zie: Leij, A. van der
- Meijnen, G. W.*
zie: Leij, A. van der
zie: Sontag, L.
- Mulder, M.*
zie: Ginkel, K. van
- Nijhof, W. J., & Simons, P. R. J.*
Opleiden in arbeidsorganisaties 2
- Nijhof, W. J.*
zie: Ginkel, K. van
- Ouden, M. H. de*
Gedragverandering na een opleiding 23
- Peters, K., Slegers, P., & Bergen, Th.*
De taakperceptie van schoolleiders 424
- Pijl, Y. J., & Pijl, S. J.*
Ontwikkelingen in de deelname aan het (voortgezet) speciaal onderwijs 102
- Pijl, S. J.*
zie: Pijl, Y. S.
- Reezigt, G. J., & Knuver, A. W. M.*
Zittenblijven in het basisonderwijs 114
- Roeleveld, J., & Derriks, M.*
Uitvallers uit de hoogste klassen van HAVO en VWO 437
- Roelofs, E. C.*
Omgaan met heterogeniteit in de basisvorming: een beginmeting 455
- Şahin, S.*
zie: Leseman, P. P. M.
- Schonewille, G., & Leij, A. van der*
De rol van de leerkracht voor allochtone en autochtone leerlingen in het eerste jaar van het basisonderwijs 242
- Severiens, S. E.*
zie: Dam, G. T. M. ten
- Severing, R., & Verhoeven, L.*
Taalvaardigheid Papiamentu en Nederlands van leerlingen op Curaçao 357
- Sijsling, F. F.*
zie: Leseman, P. P. M.
- Simons, P. R. J.*
zie: Nijhof, W. J.
- Slegers, P.*
zie: Peters, K.
- Sontag, L., & Meijnen, G. W.*
De invloed van school- en klaskenmerken op de cognitieve en linguïstische vaardigheden van kleuters 258
- Verhoeven, L.*
zie: Severing, R.
- Verloop, N.*
zie: Krüger, M. L.
- Weijers, I.*
De kwaliteit van de universiteit 133
- Weterings, A. C. E. M.*
zie: Aarnoutse, C. A. J.

Discussiebijdragen

- Kunnen, R.*
Reactie op F. Meijers: 'Kiezen of gekozen worden?' 305
- Meijers, F.*
Kiezen of gekozen worden? 301
- Naschrift bij de reactie van R. Kunnen 307

Kronieken

- Beijaard, D., & Tillema, H.*
'Teacher Thinking' onderzoek nog steeds in trek: verslag van de ISATT-Conferentie 1995 468
- Broek, P. van den*
De educatieve faculteit: ontwikkelingen en tendensen 141
- Gennip, J. van, & Pelkmans, A.*
Karakteristieken van Nederlands onderwijsonderzoek: stand van zaken begin jaren negentig 309
- Pelkmans, A.*
zie: Gennip, J. van
- Stijnen, P. J. J. (red.)*
De Onderwijsresearchdagen 1995 in Groningen: 19-21 juni 1995, met bijdragen van S. Doolaard, W. Th. J. J. Hoeben, E. B. Klat-ter, R. H. Mulder, S. Severiens, P. J. J. Stij-nen, Ch. Teelken, D. R. Veenstra, H. de Vos, A. Zanting 380
- Tillema, H.*
zie: Beijaard, D.

Boekbesprekingen

Feinberg, W.

Japan and the pursuit of a new American identity. Work and education in a multicultural age (*B. Spiecker*) 147

Forman, E.A., Minck, M., Stone, C.A. (Eds.)

Contexts for learning. Sociocultural dynamics in children's development (*B. van Oers*) 394

Goffree, F.

Kleuterwiskunde (*J.M.C. Nelissen*) 77

Gravemeijer, K.P.E.

Developing realistic mathematics education (*J.M.C. Nelissen*) 156

Haanstra, F.

Effects of art education on visual spatial ability and aesthetic perception: Two meta-analyses (*B.P.M. Creemers*) 152

Jacobs, R.L., & Jones, M.J.

Structured On-The-Job-training: Unleashing employee expertise in the workplace (*M.R. van der Klink en J.N. Streumer*) 472

Joolingen, W.R. van

Understanding and facilitating discovery learning in computer-based simulation environments (*J.J. Beishuizen*) 153

Lagerweij, N.A.J., & Haak, E.M.

Eerst goed kijken De dynamiek van scholen-in-ontwikkeling (*R. van den Berg*) 235

Licht, R., & Spyer, G. (Eds.)

The balance model of dyslexia (*K.P. van den Bos*) 236

Luit, J.E.H. van (Ed.)

Research on learning and instruction of mathematics in kindergarten and primary school (*J.M.C. Nelissen*) 396

Wielemans, W.

Voorbij het individu. Mensbeelden in wetenschappen (*M. Santema*) 315

Thema: Opleidingen in arbeidsorganisaties

Nummer 1

- W.J. Nijhof en P. R. J. Simons*
Opleiden in arbeidsorganisaties 2
- J. A. de Jong*
Opleiden op de werkplek: een review 9
- M. D. den Ouden*
Gedragsverandering na een opleiding 23
- E. W. M. Gielen*
Transfer of training: transferbeïnvloedende factoren in bedrijfsopleidingen 37
- K. van Ginkel, M. Mulder en W. J. Nijhof*
Rolprofielen van opleidingsfunctionarissen 51

Thema: Onderwijs aan jonge kinderen

Nummer 3

- A. van der Leij, G. W. Meijnen en P. P. M. Leseman*
De leer- en opvoedingssituatie van jonge autochtone en allochtone leerlingen in het perspectief van hun schoolcarrière 162
- P. F. de Jong, M. J. G. Klapwijk en A. van der Leij*
Cognitieve en sociaal-emotionele vaardigheden van kleuters in relatie tot hun etnische afkomst 172
- P. P. M. Leseman, F. F. Sijssling, S. R. Jap-A-Joe en S. Şahin*
Gezinsdeterminanten van de cognitieve ontwikkeling van vierjarige Nederlandse, Surinaamse en Turkse kleuters 186

Nummer 4

- B. Schonewille en A. van der Leij*
De rol van de leerkracht voor allochtone en autochtone leerlingen in het eerste jaar van het basisonderwijs 242
- L. Sontag en G. W. Meijnen*
De invloed van school- en klaskenmerken op de cognitieve en linguïstische vaardigheden van kleuters 258

Thema: Schoolleiderschap

Nummer 6

- M. L. Krüger en N. Verloop*
Schoolleiders en hun gerichtheid op het primaire proces 402
- M. L. Krüger*
Schoolleiderschap en schooleffectiviteit: op weg naar een model voor onderzoek 404
- K. Peters, P. Slegers en Th. Bergen*
De taakperceptie van schoolleiders 424

Inhoudsopgave

Pedagogische Studiën Jaargang 72, nummer 1/1995

W.J. Nijhof en P.R.J. Simons

Opleiden in arbeidsorganisaties 2

J.A. de Jong

Opleiden op de werkplek: een review 9

M.D. den Ouden

Gedragsverandering na een opleiding 23

E.W.M. Gielen

Transfer of training:
transferbeïnvloedende factoren in bedrijfsopleidingen 37

K. van Ginkel, M. Mulder en W.J. Nijhof

Rolprofielen van opleidingsfunctionarissen 51

E. de Bruijn

Modulering in het beroepsonderwijs:
curriculaire vraagstukken 64

Boekbespreking 77

Mededelingen 79

W. J. Nijhof en P. R. J. Simons

Samenvatting

Dit artikel is een introductie op het thema Opleiden in arbeidsorganisaties dat in dit nummer aan de orde wordt gesteld. Er wordt een korte globale schets gegeven van de ontwikkeling van het studiegebied bedrijfsopleidingen aan Nederlandse universiteiten. Daarna wordt een historische accentuering gegeven van het ontstaan van training, met als doel de overgang naar researchthema's te verhelderen die aan het eind van de jaren tachtig zijn geformuleerd en in de jaren negentig voorwerp van studie zijn. Het belang van opleidingen in arbeidsorganisaties wordt nog eens onderstreept, waarbij niet uitsluitend moet worden gekeken naar kosten en opbrengsten op korte termijn, maar ook en vooral op langere termijn. Tenslotte wordt het viertal bijdragen aan dit themanummer over respectievelijk werkplekopleiden, twee onderzoeken naar transfereffecten, en een onderzoek naar rollen van opleidingsfunctionarissen geïntroduceerd.

1 Inleiding

Trainen en opleiden binnen arbeidsorganisaties is sinds het begin van de jaren tachtig voorwerp van studie binnen de onderwijskunde. Voordien concentreerde de onderwijskunde zich hoofdzakelijk op het formele reguliere onderwijs en dan met name op het leerplichtige deel daarvan. De taakverdelingsoperaties uit het begin van de jaren tachtig enerzijds, en de ontwikkeling van jonge studierichtingen aan de kleinere universiteiten anderzijds, zorgden voor een heroriëntatie op het onderzoeks- en opleidingsveld. Gecombineerd met een slechter wordende werkgelegenheid voor onderwijskundigen binnen de verzorgingsstructuur, als gevolg van een politieke herbezinning op die structuur, en een sterker wordend streven naar privatisering en decentralisatie, ontwikkelde zich in snel tempo binnen de onderwijs-

kunde een specialisatie op het terrein van de bedrijfsopleidingen. De Faculteit der Toegepaste Onderwijskunde van de Universiteit Twente manifesteerde zich destijds nadrukkelijk als eerste op dit terrein, gevolgd door de Katholieke Universiteit Brabant en de andere universiteiten. De consequentie van een ander was dat opleidingsprogramma's moesten worden ontwikkeld en onderzoeksprogramma's moesten worden opgezet om kennis te ordenen, te genereren en te presenteren die in onvoldoende systematische vorm voorhanden was (Mulder, Akkermans & Bentvelzen, 1988). Nu kunnen we een ontwikkeling constateren die zich in de Verenigde Staten in de jaren zestig reeds voltrok (Saylor, Alexander & Lewis, 1981⁴), in Engeland zich nog aan het ontwikkelen is (Nijhof & Streumer, 1994b) en in Japan een eigenzinnige structuur en cultuur kent (Muta, 1992).

Indien we de kenmerken van professionalisering als uitgangspunt nemen voor een vakgebied, zoals het bestaan van professionals die zich georganiseerd hebben in verenigingen; de aanwezigheid van onderzoeksorganisaties, handboeken, tijdschriften en leerstoelen, dan mogen we constateren dat de ontwikkelingen in deze richting in Nederland in snel tempo verlopen zijn. Vrijwel elke (bovenbouw) studierichting (toegepaste) onderwijskunde beschikt over een of meer leerstoelen, die zich direct dan wel indirect richten op het terrein van de bedrijfsopleidingen. Publikaties die het werkveld in kaart proberen te brengen zijn in groten getale verschenen (o.a. Thijssen, 1988; Kessels & Smit, 1989), (populaire en echte) wetenschappelijke tijdschriften richten zich in toenemende mate op dit werkterrein. De oprichting van een Academy for HRD (AHRD) in de Verenigde Staten (in 1993) en de oprichting van het tijdschrift Human Resource Development Quarterly (HRDQ) in 1990 betekenen een belangrijke stap in het wetenschappelijke circuit en geven ook aan dat het domein zich nadrukkelijker internationaal zal profileren, eventueel in combinatie met Human Resource Management

(HRM) en organisatie-ontwikkeling. De verbanden en schakels tussen initieel beroeps- onderwijs en (interne) bedrijfsopleidingen worden bovendien steeds sterker, zoals te bespeuren viel op internationale conferenties over bedrijfsopleidingen, zoals de IRNEDT-conferentie te Milaan (Mulder & Nijhof, 1994), of de Qualifikation '94 te Hannover.

2 Een stukje geschiedenis

In de Inleiding hebben we de ontwikkeling van het onderzoek naar en het onderwijs in de bedrijfsopleidingen gesitueerd in het begin van de jaren tachtig. Bedrijfsopleidingen als zodanig bestaan echter al lang. Ze bestonden al in de middeleeuwen, toen het gildewezen een eigen opleidingssysteem had ontwikkeld dat we tegenwoordig 'on the job training' (OJT) noemen. In Nederland beschikte de machinefabriek Stork in Hengelo omstreeks de eeuwwisseling reeds over een eigen bedrijfsschool, waar jonge mensen rechtstreeks werden voorbereid voor hun toekomstige functie(s). Het zou interessant zijn om een historische dissertatie te laten schrijven over het ontstaan van bedrijfsopleidingen in verschillende landen als functie van de economische en technologische ontwikkelingen, want – zo is onze stelling –, daarmee zijn ze nauw verbonden. Waarom vorm en structuur zo verschillend zijn, is een interessante historische kwestie. Hoe sterk opleiding en training vervlochten is met de economie wordt o.a. duidelijk uit studies die Groot Brittannië als voorbeeld nemen en vergelijken met Duitsland (Backes-Gellner, in press; National Commission on Education, 1993).

Swanson en Torracco (1994) hebben een studie verricht naar de geschiedenis van technische trainingen, omdat naar hun oordeel deze trainingsvormen ten grondslag liggen aan de huidige opvattingen over de trainings- en opleidingsprofessie. Ze menen zelfs dat alle training te herleiden is tot kennisoverdracht van het menselijke ras, zoals in de oertijd, waarin een kind de jaag- en vistechnieken van de oudere leerde, later het leren omgaan met vuur en metalen, waarna via een lange weg van Griekse en Romeinse invloeden in de middeleeuwen het gildeconcept ontstond, waaraan opvattingen over competenties, standaarden en vaardighe-

den verbonden waren. De gilden acteerden als voorlopers van de huidige vakbonden. Wat Swanson en Torracco in hun studie vooral beklemtonen is de noodzaak van technische training, als voorloper voor andere vormen van bedrijfsopleidingen, vaak in de vorm van handwerk (type 1), gericht op managementvaardigheden (type 2), of op motivatie (type 3). Veel van deze trainingen waren gemengd gefinancierd of privaat, vanwege het belang van werkgelegenheid en vanwege de beoogde dienst voor de samenleving, zoals trainingen voor spoorwegpersoneel rond de eeuwwisseling om de kwaliteit van de dienstverlening te vergroten, een onderwerp dat nog steeds up to date blijkt.

Twee grote veranderingen hebben organisaties en hun taken sterk beïnvloed: scientific management aan het begin van deze eeuw en de computer- of informatietechnologie sinds de jaren vijftig. Die invloed is dusdanig groot dat de cultuur en structuur van organisaties aan het veranderen zijn en van grote invloed zijn op wat van medewerkers gevraagd wordt: met aanzienlijk minder mensen wordt meer werk gedaan, tegen steeds lagere kosten in een steeds platter wordende organisatie. De eisen die aan medewerkers gesteld worden zijn door Schulze (1968, pp. 225 e.v.) reeds geformuleerd: in het algemeen samen te vatten onder de term flexibiliteit en cognitieve wendbaarheid (Nijhof & Streumer, 1994a). Er wordt een steeds groter vermogen tot zelfmanagement gevraagd. In beginsel wordt van eenieder gevraagd permanent te leren over zichzelf en van en met anderen, waarmee een van de vijf beginselen van Senge (1992) over de arbeidsorganisatie als lerende organisatie wordt getypeerd. Daarmee wordt zichtbaar dat wat begon als een directe overdracht van kennis van een meer ervaren persoon naar een novice, verbonden is met de werkplek zelf: de werkplek is een leerplaats geworden mede door de toenemende faciliterende werking van de interactieve, multimediale technologie. De ontwikkeling naar een krachtige HRD-theorie zal daarom vermoedelijk ook sterk steunen op een onderwijstechnologie (Romiszowski, 1990), die tegelijkertijd antropologisch doordacht is, gebaseerd op open systeemmodellen, op economische theorieën en op (instructie- en sociaal-) psychologische inzichten. De kruisbestuiving tussen deze

disciplines, zal vermoedelijk nieuwe trainingsconcepten laten zien (Simons, 1989, pp. 749 e.v.), zoals het leren in netwerken (Nijhof, 1994).

3 Onderzoek naar bedrijfsopleidingen

Onderzoek naar bedrijfsopleidingen heeft de laatste tien jaren een gamma aan onderzoeksvragen opgeleverd, afhankelijk van onderzoekers, disciplines en geldbron. Simons (1989, 1990) bepleit bijvoorbeeld onderzoek vanuit opleidingspsychologische en onderwijssociologische theorieën en kiest in zijn oratie voor studies naar transfervermogen van individuen en organisaties, in het algemeen studies gericht op leereffecten. Mulder (1992) bundelde een reeks congrespapers van de ORD 1991 en voorzag deze van een inleiding, waarin hij een poging deed tien jaar onderzoek naar bedrijfsopleidingen samen te vatten en de resultaten en inzichten te synthetiseren. Volgens Peters (1992) dient echter gewacht te worden op een onderzoeker die de moed heeft een kwalitatieve synthese uit te werken. Het zoeken naar een body of knowledge blijft volgens Peters de hoofdpoging om systematische researchprogramma's op te enten.

Vermoedelijk is het onderzoek van Van der Vegt (1973) het eerste Nederlandse promotieonderzoek waarin een bedrijfsopleiding systematisch is geëvalueerd vanuit een theoretische en een praktische vraagstelling. Hij wilde weten of een bedrijfsopleiding doeltreffend was (o.c. p. 73). Interessant is nog steeds zijn beschouwing over de keuze van een geschikt design om recht te doen aan de eisen van complexiteit (van organisatie en doelstellingen) en aan de eisen van de methodologie (betrouwbaarheid en validiteit). Zijn vragen over criterium-, proces- en controlevariabelen reflecteren de actuele discussie ter zake, zoals bij de vraag naar het al dan niet aansluiten bij het werk van Kirkpatrick, waar het de criteriumvariabelen betreft. Het hardnekkige probleem van het meten van de organisatieproductiviteit, het vierde niveau van Kirkpatrick (1987), laat Van der Vegt (en veel onderzoekers na hem) liggen: het is ofwel onmogelijk of in de meeste gevallen slechts een praktische of methodologische

wens (o.c. p. 101 e.v.).

Als in 1986 een onderzoek wordt gestart naar bedrijfsopleidingen in Nederland, door CBS en Universiteit Twente samen, is het hoofddoel een systematische inventarisatie en analyse te maken van het fenomeen bedrijfsopleidingen en wel zo dat daarna periodiek een peiling kan plaatsvinden van de opleidingsinspanning in het bedrijfsleven. Sinds 1988 vindt een dergelijke peiling ook plaats en kan meer continue gezien worden in welke orde van grootte de inspanning is, waarop die gericht wordt en welke effecten men daarvan verwacht (of denkt te verwachten) (Mulder et al., 1988). Het omvangrijke en nog steeds informatieve onderzoek besloeg een reeks van kwantitatieve en kwalitatieve studies, waarvan een panelstudie de apotheose vormde. De bedoeling daarvan was de resultaten van de andere deelstudies voor te leggen aan experts met als doel een onderzoeksprogramma te ontwerpen door middel van prioritering van onderzoeksbehoeften bij overheid en bedrijfsleven. Hoewel best valt af te dingen op de betrouwbaarheid van de panelstudie, leverde deze een aantal belangrijke researchthema's op, zoals:

1. de transferproblematiek;
2. de kosteneffectiviteit en evaluatie van training en opleiding;
3. opleidingsbehoefte-onderzoek (met name naar inhoudsvaliditeit van opleidingen);
4. effecten van nieuwe technologieën op arbeidsorganisaties, functie en opleiden;
5. relatie tussen strategisch beleid en opleidingsbeleid;
6. ontwerpen van 'goede' bedrijfsopleidingen;
7. profielenonderzoek naar bedrijfsopleiders.

De lijst vragen is aanzienlijk, en zoals we eerder vaststelden, ligt de prioriteit van de vraag sterk bij de onderzoeker en zijn favoriete discipline. Economische vragen blijken belangrijk als het om rendementsvraagstukken gaat binnen en buiten de organisatie. Veel overheden vragen van het bedrijfsleven een deel van de loonsom te investeren in training en opleiding, als een toekomstinvestering in mensen en in bedrijf. Dat varieert nogal tussen landen (Mehaut, 1990). Uiteraard zijn ook meer interne opleidingskundige problemen aan de orde, zoals behoefte-onderzoek en de relatie tussen strategisch beleid en opleidingsbeleid.

De strategische kwesties spelen een belangrijke rol binnen bedrijven en bij de overheid, zeker als de relatie tussen initieel onderwijs, leerlingwezen (dual stelsel), en interne bedrijfsopleiding aan de orde is. "Training for Impact" (Robinson & Robinson, 1989) blijft het hoofddoel van een bedrijfsopleiding.

4 Training for Impact

Geen bedrijf kan zonder mensen. Deze nogal voor de hand liggende waarheid blijkt telkens weer onderstreept te moeten worden wanneer bedrijfsopleidingen aan de orde zijn. In tijden van economische recessie, of wanneer het anderszins wat minder goed gaat met een bedrijf, bestaat de neiging minder of niets te investeren in de kwaliteit van mensen. Uit de analyses van Rummeler en Brache (1990) blijkt, dat het noodzakelijk is om processen van organisaties goed te managen, opdat een optimale 'performance' wordt bereikt. Het managen van die processen heeft betrekking op een reeks van factoren op organisatieniveau, waar ca. 80% van de performance problemen worden veroorzaakt, op procesniveau en op het zogenaamde 'job' niveau, waar ca. 20% van de problemen is toe te schrijven aan gebrek aan competenties. Volgens Rummeler en Brache zijn zes factoren verantwoordelijk voor goed functioneren (job performance) (o.c., p. 71 e.v.):

1. Performance specificaties vooraf in de vorm van standaarden;
2. Voorkomen van taakinterferentie (strijdigheid van taken bij de uitvoering);
3. Voorzien van consequenties (in de vorm van support en loopbaanontwikkeling);
4. Feedback informatie over performance: in termen van relevantie, accuratesse, specificiteit, tijdigheid, en begrijpelijkheid;
5. Kennis en vaardigheden als noodzakelijke, maar niet voldoende voorwaarde. Timing, tactieken en trucs (hints and 'shortcuts') zijn nodig; hier kan training in voorzien;
6. Individuele capaciteiten (fysieke, mentale en emotionele eigenschappen om de functie uit te kunnen oefenen).

Als training en opleiding dus effecten moeten sorteren in een arbeidsorganisatie, zijn de marges betrekkelijk smal. Volgens Rummeler en Brache ontstaan de meeste effectiviteitspro-

blemen door het slechte management rondom de factoren 1 tot en met 4. Deze processen moeten adequaat ingericht en geleid worden. Voor zover er wel effecten te sorteren en te meten zijn, ontstaan de problemen die eerder bij Van der Vegt genoemd zijn. Sinds Kirkpatrick (1987) een model heeft opgesteld waarin vier meetniveaus worden onderscheiden, - reactie-niveau, leereffectniveau, transfere niveau en organisatieniveau-, is vrijwel iedereen ervan overtuigd dat het ultieme effect van trainingen en opleidingsinspanningen in ieder geval zichtbaar moet zijn in de 'return on investment'-ratio's en in andere economische maten. Carnevale (1991) betoogt dat zeven processen gunstig zijn voor een economie die zich wereldwijd ontwikkelt: wetenschappelijk onderzoek, ontdekken (invention), vernieuwing, disseminatie, networking, investeringen, commercialiseren. Zijn hoofdconclusie is: "All of these processes are driven by the dynamic of learning" (o.c., 1991, p. 216). Vroeger, zo stelt hij, deden deze processen zich in arbeidsorganisaties voor als een lineair proces. Van wetenschappelijk onderzoek, naar toepassing, disseminatie e.d. Hij meent dat dit stereotype niet meer werkt. Het gaat nu om een complex van interacties tussen deze factoren, waarin alles afhankelijk blijkt van het vermogen te leren. Naar analogie daarvan kunnen we zeggen dat dit ook voor afzonderlijke arbeidsorganisaties geldt. Daar geldt ook economische groei als criterium, ook daar geldt dat processen door mensen moeten worden ontworpen, gereguleerd en onderhouden, daar moeten in teamverband leerprocessen op peil worden gehouden binnen systemen voor kwaliteitszorg en binnen arbeidsorganisaties, die in toenemende mate multicultureel en divers worden, en waarin mensen en opleiders verschillende rollen en/of functies vervullen.

Het meten van deze effecten op bedrijfsniveau is niet altijd eenvoudig, is vaak aanleiding tot misverstanden en soms tot mismanagement. Kosteneffectiviteitsindicatoren kunnen aanleiding zijn om jarenlang de kosten terug te dringen. Wanneer evenwel de taken dezelfde blijven of zelfs toenemen dan ontstaat een dodelijke spiraal, waarin bijvoorbeeld het hoger onderwijs in Nederland dreigt terecht te komen. Tijdens de Learntec '93 conferentie te Karlsruhe (Bastiaens & Nijhof, 1994) bleek dat

het electronicaconcern Siemens dit managementmodel jaren achtereen heeft toegepast, totdat de bom barstte. De verantwoordelijke trainingsmanager weigerde nog langer indicatoren aan te leveren. Hem werd het werken onmogelijk gemaakt: het bleek te gemakkelijk voor het topmanagement om telkens de uitga-ven terug te schroeven. De noodzaak van impactmetingen en van opleidingsevaluatie wordt niet ter discussie gesteld, maar dient niet uitsluitend en alleen te worden bepaald door economische criteria.

5 Werkplekopleiden, transfer of training en opleidersrollen

In het voorgaande is een schets gegeven van een aantal ontwikkelingen binnen het domein dat tegenwoordig bedrijfsopleidingen of human resource development genoemd wordt. Het is zowel de aanduiding van een studie(specialisatie)richting, een werkdomein, als een onderzoeksobject, dat de laatste tien jaar in kaart is gebracht en wacht op verdere bewerking tot een professioneel HRD-domein (Nadler & Nadler, 1989). In dit nummer wordt aandacht besteed aan het werkveld door onderwerpen te kiezen die passen bij het karakter van het tijdschrift: training on the job, transfer of training, en HRD-rollen. Deze onderwerpen betreffen de kern van het opleidingsproces in arbeidsorganisaties, het primaire proces en zijn effecten.

Leren en opleiden op de werkplek is een oud principe, zoals uit de historische schets bleek. Toch krijgt leren en opleiden op de werkplek nieuwe betekenis, vanwege de opvatting dat deze vorm van leren in vergelijking met andere trainings- en opleidingsvormen kosteneffectief zou zijn (Muta, 1992) en een grote toegevoegde waarde heeft (Jacobs, 1992). Over wat leren op de werkplek nu precies is en welke effecten er mee gesorteerd worden is toch niet zoveel evidentie beschikbaar, als sommige auteurs, willen doen voorkomen. De Jong doet een poging om het thema in kaart te brengen, projecten te analyseren en een aanzet te geven tot een theorie over werkplekleren vanuit een drietal theoretische perspectieven.

Den Ouden probeert greep te krijgen op transfereffecten van een opleiding. Verande-

ringen in kennis, vaardigheden en attitudes door middel van een opleiding of training kunnen leiden tot een aanpassing van gedragsvoornemens en deze op hun beurt weer tot gedragsverandering, onder de voorwaarde uiteraard dat persoonlijke en situationele kenmerken dat ook mogelijk maken. Door een model te toetsen, ontleend aan Azjens theorie van voorgenomen gedrag, waarin zelfregulatie- en probleem situatie gerichte vaardigheden centraal staan, draagt Den Ouden bij aan een beter begrip van het transferprobleem.

Gielen onderneemt een poging om transfereffecten van een COO-opleiding te verklaren met behulp van een aangepast model dat Baldwin en Ford hebben ontwikkeld. Omdat COO op de werkplek kan worden toegepast, heeft de toetsing dus ook betrekking op opleiden op de werkplek. Haar primaire interesse is echter gelegen in de vraag of transferkenmerken die gevonden zijn in echte onderzoeken naar bedrijfsopleidingen en die in een nieuw model zijn afgebeeld, geldig zijn, d.w.z. effecten verklaren. Haar resultaten zijn niet geheel in overeenstemming met het opgestelde model. De rol van de chef blijkt tegen de verwachting in, negatief uit te pakken.

De laatste bijdrage in dit thema gaat over rolprofielen van opleidingsfunctionarissen, een groep medewerkers in arbeidsorganisaties die 'rollen' bezetten of spelen, die relevant zijn voor de opleidingsfunctie, zoals programmaontwerper, trainer, evaluator. Overigens speelt dit rolconcept ook mee in de vitaliseringsdiscussie over loopbanen voor leraren in het primair en secundair (beroeps) onderwijs. Wellicht dat voor deze groep te putten valt uit deze resultaten. In dit eerste nationale grootschalige onderzoek uitgevoerd door Van Ginkel, Mulder en Nijhof, is getracht om de resultaten van Amerikaans onderzoek door McLagan te testen in de Nederlandse situatie, zowel voor de huidige als de toekomstige situatie. Er blijkt een grote mate van overeenstemming te bestaan, als we naar de globale uitkomsten kijken. Op specifiek niveau zijn er wel degelijk verschillen. Voor de verdere professionalisering en certificering van bedrijfsopleiders kan dit onderzoek vertrekpunt zijn.

Wij hopen met dit themanummer een aanzet te geven tot een nadere wetenschappelijke profilering van de thematiek bedrijfsopleidingen,

ook binnen Pedagogische Studiën. Het is van belang dat een dergelijk omvangrijk en belangrijk studiegebied binnen de onderwijskunde ook via dit tijdschrift zichtbaar wordt gemaakt. Al was het alleen al om te laten zien dat onderwijssectoren gemeenschappelijke problemen en oplossingen kennen. De eigen aard van deze opleidingssector met haar specifieke organisatie-, kwalificatie- en leerprocessen zal voor voldoende variatie zorgen.

Literatuur

- Backes-Gellner, U. (in press) The role of regulations for corporate training strategies. In M. Mulder, W.J. Nijhof & R. O. Brinkerhoff (Eds.), *Corporate training for effective performance*. Boston: Kluwer Press
- Bastiaens, Th., & Nijhof, W.J. (1994). *Learntec 93*: Karlsruhe. *Pedagogische Studiën*, 71, 150-153
- Carnevale, A.P. (1991). *America and The New Economy*. How competitive standards are radically changing American workplace. San Francisco: Jossey-Bass.
- Jacobs, R. (1992). Structured on the job training. In H. Stolovich & E. Keeps (Eds.), *Handbook of human performance technology*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kessels, J.W.M., & Smit, C.A. (1989). *Handboek Opleiders in Organisaties*. Deventer: Kluwer Bedrijfswetenschappen.
- Kirkpatrick, D. (1987) Evaluation. In R. Craig (Ed.), *Training and Development Handbook: A guide to Human Resource Development* (3rd edition) (pp.301-320). New York: McGraw Hill.
- Mehaut, Ph. (1990). French corporate training: Historical considerations and new prospects. In M. Mulder, A.J. Romiszowski & P.C. van der Sijde (Eds.), *Strategic Human Resource Development* (pp. 119-131). Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Mulder, M. (1992). Tien jaar onderzoek naar bedrijfsopleidingen. In M. Mulder (Red.), *Scholing en opleiding voor het bedrijfsleven* (pp. 5-31). Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Mulder, M., Akkerman, J.S., & Bentvelzen, N. (1988). *Bedrijfsopleidingen in Nederland*. Den Haag: SVO.
- Mulder, M., & Nijhof, W.J. (Eds.) (1994). *Education and Training for Work*. Enschede/Milaan: IRNEDT.
- Muta, H. (1992). *Human Resource Development in Japan in the 1990s*. EST Research Report 93-1. Tokyo: Tokyo Institute of Technology.
- Nadler, L., & Nadler, Z. (1989). *Developing Human Resources*. (3rd edition). San Francisco: Jossey-Bass.
- National Commission on Education (1993). *Learning to Succeed*. A radical look at education today and a strategy for the future. Report of The Paul Hamlyn Foundation. London: Heinemann.
- Nijhof, W.J. (1994). *Leren in 2001: omgaan met EPSS*. Voordracht gehouden voor het Cals College te Nieuwegein t.g.v. het symposium Kwaliteit door Computers. 21 december 1994.
- Nijhof, W.J., & Streumer, J.N. (Eds.) (1994a). *Flexibility in training and vocational education* Utrecht: Lemma.
- Nijhof, W.J., & Streumer, J.N. (1994b). *Verbreed Bevoegingsonderwijs*. De Lier: Academisch Boeken Centrum.
- Peters, J.J. (1992). Een body of knowledge en bedrijfsopleidingsonderzoek. In M. Mulder (Red.) *Scholing en opleiding voor het bedrijfsleven* (pp. 151-173). Amsterdam/Lisse: Swets en Zeitlinger.
- Robinson, D.G., & Robinson, J.C. (1989). *Training for impact*. How to link training to business needs and measure the results. San Francisco: Jossey-Bass.
- Romiszowski, A.J. (1990). Trends in corporate training and development. In M. Mulder, A.J. Romiszowski, P.C. van der Sijde (Eds.), *Strategic Human Resource Development*. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Rummler, G.A., & Brache, A.P. (1990). *Improving performance*. How to manage the white space on the organization chart. San Francisco: Jossey-Bass.
- Saylor, J.G., Alexander, W.M., & Lewis, A.J. (1981⁴). *Curriculum planning for better teaching and learning*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Senge, P.M. (1992). *De vijfde discipline*. De kunst en de praktijk van de lerende organisatie. Schiedam: Scriptum Books.
- Schulze, H. (1968). Qualifikationsentwicklung durch Automatisierung. In K. Schaller (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Erziehungsforschung* (pp. 222-227). Hamburg: Leibniz Verlag.
- Simons, P.R.J. (1989). Opleidingskunde of opleidingstheorie? In J.W.M. Kessels & C.A. Smit (Eds.), *Handboek Opleiders in Organisaties* (pp. 746-751). Deventer: Kluwer Bedrijfswetenschappen.

- Simons, P. R. J. (1990) *Transfervermogen*. Oratie. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Swanson, R. A., & Torracco, R. J. (1994). *The history of technical training*. Minneapolis/St. Paul, MN: HRD Research Center
- Thijssen, J. G. L. (1988). *Bedrijfsopleidingen als werkterrein*. Den Haag: VUGA.
- Vegt, R. van der (1973). *Opleiden en evalueren*. Een veldexperimentele studie naar uitkomsten van een bedrijfsopleiding. Academisch proefschrift. Utrecht: Universiteit Utrecht.

Auteurs

W. J. Nijhof is hoogleraar onderwijskunde, Faculteit der Toegepaste Onderwijskunde, Universiteit Twente. Hij houdt zich bezig met de problematiek van het beroeps onderwijs en de bedrijfsopleidingen.

Adres: Postbus 217, 7500 AE Enschede.
e-mail: nijhof@edte.utwente.nl.

P. R. J. Simons is hoogleraar onderwijskunde, Katholieke Universiteit Nijmegen. Hij houdt zich bezig met onderzoek en onderwijs naar leren in organisaties.

Adres: Postbus 9104, 6500 HE Nijmegen.
e-mail: u213150@vm.uci.kun.nl.

Abstract

Learning and training in corporations

W. J. Nijhof & P. R. J. Simons. *Pedagogische Studiën*, 1995, 72, 2-8.

Since the eighties Human Resource Development is going to be a full track of study at most universities in the Netherlands with a major in education or pedagogy. In this article a short overview is given of this development within the international scene. Besides this a historical flash back is given on (technical) training, a sketch of the research of ten years corporate training and an analysis of factors related to the succes of performance. The article serves as an introduction to a volume on corporate training in which a review of on the job training research, two articles about research on transfer of training, and a study on HRD roles, are the central topics.

J. A. de Jong

Samenvatting

Funciegericht opleiden in de (toekomstige) werksituatie, gebruik makend van de materiële en/of personele mogelijkheden die de werkomgeving biedt, is een optie die recent de aandacht van opleidingsfunctionarissen in bedrijven trekt. Feitelijk vormt opleiden op de werkplek een substantieel deel van de totale opleidingsinspanning van bedrijven. Opleiden op de werkplek kan verschillende vormen aannemen. Een belangrijk onderscheid is dat tussen gestructureerd en ongestructureerd opleiden op de werkplek. Maar naast structuur zijn er andere dimensies waarop opleidingen op de werkplek zich van elkaar onderscheiden. Diverse studies tonen (in bepaalde contexten) de superioriteit aan van gestructureerd opleiden op de werkplek boven ongestructureerd opleiden op de werkplek. Gevalsstudies binnen diverse bedrijven bieden enig zicht op voorwaarden, processen en effecten van opleiden op de werkplek. Enkele aanzetten tot theoretische conceptualisering worden besproken.

1 Inleiding

Opleiden op de werkplek is weer in de belangstelling. Na een periode waarin men bij opleiden eigenlijk alleen dacht aan kennisoverdracht in cursuslokalen, liefst door professionele docenten en gebruik makend van moderne onderwijsmedia, ontdekt men de werkplek als opleidingslocatie. Opleidingsafdelingen van grote bedrijven experimenteren met opleidingsprogramma's die voor een belangrijk deel plaatsvinden in de (toekomstige) werksituatie. Nieuwe functiebeoefenaars worden begeleid door ervaren collegae of door hun directe chef. De nieuwe medewerker en diens chef kunnen in hun leer- en begeleidingsactiviteiten steunen op materialen en aanwijzingen die de opleidingsafdeling hen levert. Argumenten voor deze wijze van opleiden zijn de, in ver-

gelijking tot cursorisch opleiden, verwachte grotere flexibiliteit, de snelle inzetbaarheid van de nieuwe medewerker en, mede daardoor, de lagere kosten. Ook de hogere motivatie bij de nieuwe medewerkers en het ontbreken van problemen bij de transfer van het geleerde naar de werksituatie worden vaak als argument genoemd. Er is slechts een beperkte hoeveelheid empirisch onderzoek gedaan naar het fenomeen opleiden op de werkplek en ook qua theorievorming zijn er slechts aanzetten.

2 Opleiden op de werkplek als onderzoeksobject

Een bespreking van onderzoek naar opleiden op de werkplek zal moeten beginnen met een afbakening van het onderzoeksobject. Het begrip 'opleiden op de werkplek' kan men beschouwen als Nederlandstalig equivalent van het Engelstalige 'on-the-job training' (OJT). Opgemerkt kan worden dat het Nederlandse begrip 'opleiden op de werkplek' veel sterker verwijst naar de werk-locatie dan het Engelstalige 'on-the-job training', waar 'job' duidt op het uitoefenen van een functie. Een meer correcte vertaling van OJT, geïntroduceerd door Luchters (1990), is 'in-functie-leren'. In het Engels wordt naast de term 'on-the-job training' sporadisch ook de term 'on-site training' gebruikt (Wexley & Latham, 1991; De Jong, 1991c). Deze term verwijst net als de Nederlandse term 'opleiden op de werkplek' naar de werk-locatie.

Het begrip OJT wordt soms in ruime zin gebruikt, namelijk in de betekenis van 'bedrijfsopleiding' en soms in enge zin, namelijk in de betekenis van 'leren door doen onder het toezien oog van een chef of ervaren collega' (naar McCord, 1987, p. 364). Hieronder worden de begrippen OJT en opleiden op de werkplek in een tamelijk enge zin gebruikt, namelijk refererend naar de onmiddellijke werkomgeving van de persoon in opleiding.

Naast het gangbare ongestructureerd opleiden op de werkplek (unstructured on-the-job training), waarop McCord doelt als ze de term OJT gebruikt, zijn ook meer gestructureerde vormen van opleiden op de werkplek ontwikkeld (structured on-the-job training). Daarbij worden vooraf op basis van een taakanalyse leerdoelen gesteld en wordt een stapsgewijze instructiemethode gehanteerd. Volgens Jacobs (1992b) wordt 'structured OJT' gekenmerkt door de volgende karakteristieken: 'it occurs in the actual workplace, makes use of training objectives and plans, requires the active involvement of a trainer, uses printed materials and job guides, and employs a systems approach'.¹ In Nederland is in dit verband door het opleidingsinstituut van de Nederlandse Spoorwegen (het NSOI), de term 'werkplek-opleiding' geïntroduceerd. Werkplek-opleidingen zijn opleidingen 'waarbij een cursist aan de hand van een gestructureerd opleidingsplan en gerichte praktijkopdrachten in zijn eigen werksituatie voor zijn toekomstige taak wordt opgeleid. De cursist wordt hierbij begeleid door een niet-professionele opleider (directe chef of ervaren collega). Bij de opleiding wordt gebruik gemaakt van de bij de werkuitvoering gebruikelijke documentatie, apparatuur en hulpmiddelen. De opleiding wordt afgesloten met een praktijktoets' (Luiken & Van der Meer, 1991). Het begrip 'werkplekopleiden' heeft aldus een meer toegespitste referentie dan het begrip 'opleiden op de werkplek'.

Dit artikel gaat over opleiden op de werkplek: functiegerichte opleidingen die ten behoeve van het opleiden gebruik maken van de materiële en/of personele werkomgeving. Bondig geformuleerd betreft het opleiden *voor* het werk en *door* het werk.

Verwante onderwerpen zijn de praktijkcomponent van leerlingwezenopleidingen en de stage in beroepsvoorbereidende opleidingen. Ook daar gaat het om opleidingen in werkomgevingen. Een principieel onderscheid echter is dat de verantwoordelijkheid voor de opleiding in het geval van stage of leerlingwezenopleiding niet bij het bedrijf ligt en dat de doelen van de opleiding functie-overstijgend zijn. In de praktijk is er soms weinig verschil. Sommige onderzoekers pleiten voor stagebegeleiding in de vorm van on-the-job training (De Vries, 1988, p. 100). Landelijke organen

voor het leerlingwezen ontwikkelen procedures en ondersteunende materialen voor leerlingen en praktijkopleiders die de praktijkcomponent tot een vorm van gestructureerde on-the-job training maken. Hoewel het aanbeveling verdient in een onderzoeksprogramma naar opleiden op de werkplek ook het opleiden in stage-instellingen en leerbedrijven te betrekken beperkt zich dit stand-van-zaken-overzicht tot bedrijfsinterne functie-opleidingen. Opgemerkt moet worden dat er grote verschillen zijn tussen landen met betrekking tot de betekenis van beroepsopleidingen met stages, duale opleidingen (werkend leren) en bedrijfsinterne opleidingen voor de voorbereiding op de uitoefening van een beroep (zie Onstenk, 1993; Müller, 1992).

3 Omvang van opleiden op de werkplek

In publikaties over OJT wordt dikwijls gesteld dat OJT een substantieel deel uitmaakt van de totale opleidingsinspanning in bedrijven. Carnevale en Gainer (1988) komen op basis van een survey tot de schatting dat in de Verenigde Staten van Amerika 90 tot 180 miljard dollar per jaar wordt uitgegeven aan 'employee informal training', tegen 30 miljard aan 'employee formal training'. Informal training komt globaal overeen met opleiden op de werkplek. In Duitsland vindt volgens Onstenk (1993, p. 34) 20% van de bedrijfsopleiding op de werkplek plaats (leerlingen in duaal onderwijs niet meegeteld). Gestructureerde OJT, ofwel werkplekopleiding, komt minder voor dan ongestructureerde OJT. Rothwell en Kazanas (1990 a,b) stuurden een schriftelijke enquête naar 500 leden van de Amerikaanse organisatie voor bedrijfopleiders (de ASTD), waarvan er 127 reageerden (26 %). Eenenveertig procent van de respondenten kende in de eigen organisatie een opleiding voor werkplek-opleiders (dat zijn ervaren medewerkers die betrokken zijn bij het inwerken van collega's). Voor Rothwell en Kazanas is zo'n 'training for trainers' een belangrijke voorwaarde voor gestructureerd opleiden op de werkplek. Opleidingen voor werkplekopleiders blijken vooral in industriële productiebedrijven en in banken en verzekeringsbedrijven voor te komen.

De Jong (1992b) vindt in een telefonische enquête onder opleidingsverantwoordelijken van de 158 grootste ondernemingen in Nederland (respons: 151 firma's = 96%) dat in bijna de helft van deze ondernemingen een vorm van (gestructureerde!) werkplekopleiding, zoals boven gedefinieerd, plaats vindt, al zijn er betrekkelijk weinig bedrijven waar een meerderheid van het personeel aldus wordt geschoold. Werkplekopleiden blijkt niet voorbehouden aan technische functies en functies in de productie, noch aan lagere, louter uitvoerende functies, al liggen daar wel de zwaartepunten. Net als in het onderzoek van Rothwell en Kazanas blijkt dat de grootste aantallen werkplekopleidingen voorkomen bij respectievelijk industriële productiebedrijven en banken en verzekeringsbedrijven, maar dat hangt samen met de omstandigheid dat dit in de onderzochte populatie ook de grootste groepen bedrijven zijn.

De validiteit van de verzamelde gegevens over het voorkomen van OJT en werkplekopleidingen is discutabel. De grenzen tussen opleiden op de werkplek en door-schade-enschande wijs worden zijn moeilijk te trekken. En ook de overgang tussen ongestructureerd opleiden op de werkplek en gestructureerd opleiden op de werkplek (werkplekopleiding) is glijdend. De omstandigheid dat de geïnterviewde opleidingsfunctionarissen geen zicht hebben op alle opleidingsactiviteiten die op de diverse werkplekken plaats hebben noopt eveneens tot voorzichtigheid bij het hanteren van cijfers over het aandeel van OJT in het totaal van de opleidingsinspanning.

4 Vormen van opleiden op de werkplek

Een overzichtsartikel van McCord (1987) onderscheidt twee manieren waarop men op de werkplek kan opleiden. Een daarvan noemt ze on-the-job training (OJT): ongestructureerd inwerken. De andere vorm noemt ze 'job instruction training' (JIT). Dit onderscheid valt vrijwel samen met dat van Jacobs in 'unstructured' en 'structured' on-the-job training. McCord situeert de oorsprong van JIT in de Eerste en Tweede Wereldoorlog. In de Eerste Wereldoorlog stond C.R. Allen als medewerker van de Emergency Fleet Corporation van de U.S.

Shipping Board voor de opgave om binnen de kortste tijd 450.000 mensen op te leiden voor de scheepsbouw. Hij ontwikkelde, op basis van de instructietheorie van Herbert, een vier-staps methode: preparation (show), presentation (tell), application (do), inspection (check). Het opleiden gebeurde door de directe chefs, die daartoe zelf ook werden opgeleid. De opleiding werd gebaseerd op een nauwkeurige taakanalyse. De Tweede Wereldoorlog stelde de Amerikaanse opleidingskundigen in de militaire opleidings-adviesgroep Training Within Industry Service voor vergelijkbare uitdagingen. McCord verhaalt van een immens gebrek aan vakkundige lenzenlijpers voor de vervaardiging van optische precisieinstrumenten. Voor de normale opleiding tot volleerd lenzenlijper stond vijf jaar. Die tijd was er niet. De oplossing die men vond was het opsplitsen van het werk van de lenzenlijper in deeloperaties en het trainen van personeel voor het uitvoeren van slechts één van die operaties. Dit reduceerde de opleidingsduur per persoon tot enkele weken. Ervaren lenzenlijpers werden alleen ingezet voor de moeilijkste onderdelen van het productieproces. De vier-staps methode van Allen werd, onder de noemer 'Job Instruction Training' gemodificeerd tot een zeven-staps methode: 1. show workers how to do it, 2. explain key points, 3. let them watch you do it again, 4. let them do the simple parts of the job, 6. let them do the whole job - but watch them, 7. put them on their own. De instructeurs (chefs) kregen een opleiding in het uitvoeren van een taakanalyse en in het stapsgewijs instrueren.

Raadpleging van de primaire literatuur (Training Within Industry Service, 1945) leert dat de term Job Instruction Training incorrect is. Het opleiden van productiepersoneel op de werkplek volgens de door de Training Within Industry Service ontwikkelde methodiek wordt kortweg Job Instruction genoemd, terwijl voor de opleiding van praktijk-instructeurs de term Job Instructor Training wordt gebruikt. De door M.J. Kane ontwikkelde zeven-staps methode die in het lenzenlijpers-project werd gebruikt werd al spoedig vervangen door een aangepaste 4-staps-methode die in een standaardcursus van vijf maal twee uur aan groepen van 10 aanstaande instructeurs werd overgedragen: 'This plan went back to the late C.R.

Allen's 4-steps of instruction (which Mr. Kane had enlarged to 7 steps, anticipating greater training difficulties than were ever encountered) in a program that could be quickly understood and used widely' (Training Within Industry Services 1945, p. 31). De instructeurs leerden een taak te analyseren in onderscheiden stappen en 'key points' (bijvoorbeeld t.a.v. veiligheid) te benoemen. Voorts leerden ze de vier instructiestappen: 1. Prepare the worker, 2. Present the operation (per stap en met aandacht voor de 'key points'), 3. Try out performance (waarbij aan de lerende wordt gevraagd de 'key points' toe te lichten) en 4. Follow up. Dankzij dit standaardpakket konden in minder dan vier jaar (1941-1945) meer dan een miljoen werkplek-opleiders worden opgeleid. Het Training Within Industry Report is zeer boeiende kost voor een ieder die geïnteresseerd is in de rol die opleidingen kunnen hebben bij het verbeteren van bedrijfsresultaten. Onder meer door het werk van Jacobs is er een hernieuwde belangstelling voor Job Instruction. Jacobs hanteert de term 'structured on-the-job training', maar die vorm van opleiding wijkt niet wezenlijk af van Job Instruction, zoals ontwikkeld voor de oorlogsindustrie.

De Jong (1991a,b,c) constateert dat er meer vormen van opleiden op de werkplek zijn dan een ongestructureerde vorm en een vorm met stapsgewijze instructie. De Jong maakt een indeling in drie typen opleiding op de werkplek: werkplekoefening, werkplekinstructie en werkplekstudie. In het geval van werkplekoefening (vergelijk ongestructureerde OJT) is sprake van leren-door-doen. De op te leiden medewerker werkt op met een begeleider, verleent hand- en spandiensten en neemt steeds grotere delen van de uitvoering van het werk over. In het geval van werkplekinstructie is sprake van het, op basis van een taakanalyse, systematisch overdragen van vaardigheden (vergelijk job instruction training en structured

on-the-job training). Bij werkplekstudie wordt de nieuwe medewerker aangespoord actief de te leren taken te verkennen. Voorbeelden van werkplekstudie zijn werkplek-opleidingen bij de Nederlandse Spoorwegen (Kruijd, 1991; Luiken & Van der Meer, 1991) en sommige toepassingen van de Leittext-methode (zie De Boer, Reubel, Reinards & Van der Sanden, 1993; Lindeboom & Habraken, 1989; Teurlings & Simons, 1988). Andere auteurs onderschrijven de importantie van een vorm van opleiden op de werkplek die gekenmerkt wordt door actieve verkenning (inquiry) door de lerende (Gradous, 1991; Rothwell, 1991; Jacobs, 1992a). Jacobs (1992b, p. 511) merkt op dat structured OJT gewoonlijk betrekking heeft op het leren van observeerbare en helder omschreven taken, terwijl steeds minder banen gekenmerkt zijn door dat type taken. Sterker nog: het zou wel eens zo kunnen worden dat niet de taak, maar het project de meest geëigende eenheid van werk-analyse is. Dat zou consequenties kunnen hebben voor de taak van de werkplek-opleider.

In latere publikaties breidt De Jong (1992a) zijn typologie uit met werkplekontwikkeling (leren op basis van een uit te voeren innovatieve opdracht, zoals dat in management-opleidingen nogal eens voorkomt), klinische supervisie of coaching (leren op basis van feedback) en supervisie op afstand (leren via begeleide reflectie op ervaringen in het werk). De Jong ordent de typen opleiding op de werkplek naar programmeringsprincipe (programmering op basis van werkopdrachten, taakanalyse of individuele behoeften) en mate van externe sturing (stuurt de praktijkbegeleider het leerproces of activeert hij zelfsturing door de persoon in opleiding; zie Simons, 1991, p. 17). Figuur 1 geeft een overzicht van de door De Jong onderscheiden typen opleiding op de werkplek.

Bij toepassing in gevalsbeschrijvend onderzoek (Versloot & De Jong, in druk) blijkt

programmering van leerinhoud sturing van leerproces	opgave-gericht	functie-gericht	individu-gericht
overnemen	WERKPLEK-OEFENING (leren-door-(na)doen)	WERKPLEK-INSTRUCTIE (leren-via-instructie)	KLINISCHE SUPERVISIE (leren-via-feedback)
activeren	WERKPLEK-ONTWIKKELING (leren-door-innoveren)	WERKPLEK-STUDIE (leren-via-geleide-verkenning)	INDIRECTE SUPERVISIE (leren-door-reflecteren)

Figuur 1. Typen opleiding op de werkplek (met typen leeractiviteit)

de typologie niet zonder meer toe te passen. In de meeste gevallen is sprake van combinaties van verschillende typen opleiden-op-de-werkplek binnen één functie-opleiding. Voorts blijkt sturing niet dekkend te beschrijven met een continuüm van sturing-door-begeleider tot zelfsturing. Behalve de praktijkbegeleider en de medewerker-in-opleiding zelf spelen namelijk ook de werkomgeving en het opleidingsmateriaal een rol bij de sturing van het leerproces. Het onderzoek waarover Versloot en De Jong rapporteren laat ook zien dat gestructureerde vormen van opleiden op de werkplek veelal onderdeel uitmaken van een functie-opleiding die ook off-the-job elementen bevat.

Een andere ontdekking in het gevalbeschrijvend onderzoek van De Jong c.s is dat een zinvol onderscheid is te maken tussen opleiden in feitelijke werksituaties (dus terwijl men produceert of diensten verleent aan klanten) en opleiden dat is losgekoppeld van het feitelijk uitvoeren van productieve arbeid, maar waarbij men wel gebruik maakt van de materiële en/of personele mogelijkheden die de werkomgeving biedt (De Jong & Versloot, 1994, p. 14). Door middel van het tweede type opleidingen kan men de kennis en vaardigheden aanleren die het vereiste beginniveau vormen om het eerste type opleidingen te kunnen volgen.

Ook Wexley en Latham (1991) onderscheiden meerdere vormen van opleiden op de werkplek (on-site training):

- *orientation training and the socialization of new employees* (bedoeld om nieuw personeel zich snel thuis te laten voelen in de organisatie),
- *on-the-job training* (functiegerichte opleiding door chef of ervaren collega),
- *apprenticeship training* (opleiding in het kader van het leerlingwezen),
- *job aids* (instructie-materiaal op de werkplek),
- *coaching* (begeleiding door middel van frequente functioneringsgesprekken),
- *mentoring* (persoonsgerichte en loopbaan-gerichte begeleiding door iemand die één of meer lagen hoger in de hiërarchie staat),
- *computer-based training* (interactieve video's en instructieve computerprogramma's die op de werkplek kunnen worden gehanteerd),

- *job rotation* (roulatie over een aantal functies),
- *career development* (onder meer begeleiding door chef of loopbaan-specialist bij het bewustworden van eigen mogelijkheden en van carrière-doelen).

Verwarrend in deze indeling is dat on-the-job training (niet onderscheiden in een ongestructureerde en een gestructureerde vorm) slechts één van de onderscheiden methoden voor opleiden op de werkplek blijkt te zijn. Verwarrend is ook dat er diverse dimensies een rol spelen bij het onderscheid tussen de 9 genoemde vormen: opleidingsdoelen (gerichtheid op werkomgeving, functie-uitoefening of loopbaan), opleidingsmedia (met name job aids en computer), aard van de tewerkstelling (op basis van een leerovereenkomst of roulerend om in diverse functies ervaring op te doen of 'gewoon' in een functie aangesteld) en begeleidingsstrategie (leren op basis van voorbeeld en instructie: on-the-job training of leren op basis van leerdoel en feedback: coaching). Combinaties liggen voor de hand. Denk aan on-the-job training binnen een job rotation programma en met gebruikmaking van job aids.

Wellicht doet men de veelvormigheid van het verschijnsel opleiden op de werkplek meer recht door af te zien van een typologie en in plaats daarvan beschrijvings-dimensies te hanteren. De Jong (1992b, p. 10) vond in zijn inventariserend onderzoek 16 dimensies waarop de opleidingen onderling verschillen: 1. niveau (functies op uitvoerend niveau versus management-functies), 2. veranderingsgerichtheid (gericht op innovatieve doelen of op continuïteit), 3. specificiteit (bedrijfsspecifiek of beroeps-opleidend), 4. bandbreedte (opleiding voor één taak of voor een veelheid aan taken, bijvoorbeeld via functie-roulatie), 5. doel-explicatie (gespecificeerde doelen, bijvoorbeeld op basis van taakanalyse, of impliciete doelen), 6. individualisering (uniforme doelen of persoonsgerichte doelen), 7. toetsing (subjectief/impliciet of objectief/expliciet), 8. koppeling met cursorisch onderwijs (helemaal op de werkplek of gecombineerd met opleiding buiten de werkplek), 9. realisme (simulatie versus daadwerkelijke inschakeling in productie/dienstverlening), 10. sturing (activiteiten voorgeschreven versus vrijheid voor de indivi-

duale medewerker in opleiding), 11. ondersteuning (door personen of door opleidingsmateriaal), 12. opleiding van opleiders (wel of niet scholing van de opleiders op de werkplek), 13. opleidingsverantwoordelijkheid (bij lijnmanager of bij opleidingsfunctionaris), 14. tijdsduur (een dag tot twee jaar), 15. modulering (opdeling van opleiding in modules versus één totaal-programma) en 16. integratie met loopbaanbeleid (wel of niet nauwe relatie met loopbaanbeleid).

Geconcludeerd kan worden dat er diverse aanzetten zijn om te komen tot een begrippenkader voor het beschrijven van varianten van opleidingen-op-de-werkplek, maar dat het voorsnog mankeert aan een typologie die zowel eenvoudig en inzichtelijk is als empirisch gevalideerd² (zie ook Jacobs, 1992a).

5 Effectmeting

Effecten van opleidingen op de werkplek kan men onderzoeken op het niveau van de individuele medewerker en op organisatie-niveau. Kovach en Cohen (1992) deden het eerste. Zij onderzochten door middel van een schriftelijke vragenlijst bij 908 medewerkers van 150 bedrijven in de detailhandel en de dienstensector of er relaties konden worden vastgesteld tussen de wijze waarop men opgeleid was voor de functie en de variabelen tevredenheid met de functie, verdienste, promotie, dienstjaren en verwachte duur van de aanstelling. Personeel dat (ter voorbereiding op hun huidige functie) een vorm van opleiding op de werkplek had genoten bleek minder dienstjaren te hebben bij het bedrijf en minder te verdienen. Een relatie met de andere drie variabelen kon niet worden vastgesteld. Of men werkelijk kan spreken van een effect van de OJT is dubieus. Meer aannemelijk is het dat zowel de aard van de ontvangen opleiding als het aantal dienstjaren en de verdiensten samenhangen met het (veronderstelde) feit dat het veelal start-functies betreft.

Bij effectmeting op organisatieniveau is gewoonlijk sprake van het berekenen van de relatieve kosteneffectiviteit van twee of meer opleidingscondities. Nagegaan wordt welke opleidingsmethode de nieuwe medewerker tegen de minste kosten op een overeengekomen functioneringsniveau brengt. Belangrijke

kosten-posten zijn de ontwikkelkosten en, veelal doorslaggevend, de tijd die het kost om de persoon in opleiding op het niveau te brengen waarop hij/zij de taak of de functie zelfstandig kan uitvoeren. In dit onderzoek fungeert de ongestructureerde vorm van on-the-job training vaak als controle-conditie. Een experimentele groep krijgt dan een meer geavanceerde 'treatment'. Men tracht dus aan te tonen dat er beter renderende methoden zijn dan het gebruikelijke inwerken door een ervaren collega. Een vroeg voorbeeld van dergelijk onderzoek is de studie van Belbin, Belbin en Hill (1957). Het toont aan dat het oefenen met speciaal ontworpen simulaties (i.c. een aangepast oefen-weefgetouw voor het leren weven van ingewikkelde patronen) sneller tot goede prestaties leidt dan 'gewone' (ongestructureerde) on-the-job-training, maar ook sneller dan de (meer gestructureerde) 'Training Within Industry' methode (Job Instruction). De kracht van de betreffende simulatie zit in het benadrukken van de voor de handeling relevante visuele signalen. De 'Training Within Industry' methode bleek overigens wel weer superieur aan de ongestructureerde vorm.

Andere onderzoeken waarin de ongestructureerde vorm van on-the-job training als controle-conditie fungeert zijn de studies van Cullen, Sawzin, Sisson & Swanson (1976) en van Jacobs en McGiffin (1987), uitgevoerd bij respectievelijk operators aan een machine voor het vervaardigen van plastic buizen en analisten in een levensmiddelenfabriek. De medewerkers in de experimentele groep in het onderzoek van Cullen, Sawzin, Sisson en Swanson kregen (individueel) een 'gestructureerde training' (waarvan niet duidelijk is in hoeverre die op de werkplek plaats vond). De onderzoekers kwamen tot de conclusie dat de ontwikkelkosten van de opleiding bij een totaal van 20 cursisten werden terugverdiend, door de sterke besparing op de benodigde opleidingstijd. De experimentele groep in het onderzoek van Jacobs en McGiffin kreeg een gestructureerde vorm van on-the-job training, ingebed in een meer omvattend 'human performance system'. Elementen van dat systeem waren opleiding van de opleiders op de werkplek, samenstellen van een handleiding voor deze opleiders op grond van een taak-analyse en feedback van resultaten naar de medewer-

kers in opleiding. Doordat nieuwe medewerkers sneller het beoogde niveau bereikten en door de geringe ontwikkelingskosten (dankzij de inschakeling van universitaire studenten) leverde het nieuwe systeem, bij een jaarlijks verloop van vijf medewerkers, een besparing van f 10.000,- per jaar op. In een recente publikatie doen Jacobs, Jones en Neil (1992) verslag van een onderzoek bij een assemblage-werkplaats voor auto-onderdelen waar men een systeem van taakroulatie invoert. De onderzoekers verzamelden gegevens over te verwachten kosten en baten van een programma voor het aanleren van drie taken via gestructureerd on-the-job trainen, in vergelijking met ongestructureerd inwerken. Jacobs, Jones en Neil maakten gebruik van bedrijfsrapportages over het personeelsverloop, van interviews met materiedeskundigen, van observaties bij de taakuitvoering en van ervaringen met tijdsbesparing met gestructureerd opleiden op de werkplek in andere afdelingen van het bedrijf en in andere bedrijven. Voor de drie taken worden per jaar gemiddeld 25, 5 en 7 medewerkers opgeleid. De kosten om de gestructureerde werkplekopleidingen te ontwikkelen worden geraamd op \$ 1000,- per taak. Deze investering wordt ruimschoots goedge maakt door de besparing die de verkorting van de inwerktijd (met een factor 5) oplevert. In een andere publikatie berekent Jacobs (1994) de kosten en baten van een gestructureerde opleiding op de werkplek, in vergelijking met de bestaande ongestructureerde opleiding op de werkplek, voor een taak (in dezelfde assemblage-werkplaats) waarbij niet de inwerktijd, maar het aantal gemaakte fouten per tijdseenheid de belangrijkste kostenbesparing opleverde.

Behalve met betrekking tot (gestructureerde) OJT is er ook met betrekking tot een vorm van coaching een evaluatie-design gerapporteerd. Zoals hierboven werd aangegeven is coaching een vorm van begeleiden waarbij frequent gerichte feedback wordt gegeven op het functioneren van de medewerker. McGarrell (1983) doet verslag van de opzet en de beoogde evaluatie van een oriëntatie-programma voor nieuwe medewerkers bij de glasproducent Corning Glassworks in de USA. Het betreft een programma met off-the-job en on-the-job elementen, bedoeld om zowel het bedrijf als de eigen functie te leren kennen. Het programma

heeft een duur van 15-18 maanden. De nieuwe medewerker wordt verantwoordelijk gesteld voor het eigen leerproces. Hij wordt ondersteund door zijn chef (die beschikt over richtlijnen en checklists en een opleiding van een dagdeel krijgt voor diens taak in de oriëntatie), collega's (met wie de nieuwkomer vraaggesprekken voert vooraf aan de tewerkstelling), een negental studiebijeenkomsten van elk twee uur en boekjes met te beantwoorden vragen (die na invulling doorgenomen worden met de chef). Met de chef wordt een MBO (management-by-objectives) plan opgesteld, uitgevoerd en regelmatig bijgesteld. MBO is een vorm van coaching. De chef stelt samen met de persoon in opleiding prestatie-doelen vast en geeft aanwijzingen hoe die doelen te realiseren. Hij bespreekt regelmatig met de nieuwe medewerker de prestaties in relatie tot die doelen. Bij de evaluatie van het programma worden de besparingen door snellere inzetbaarheid (begroot op één maand per nieuwe medewerker) en afname van het aantal ontslagen in de eerste aanstellingsperiode (begroot op 17%) afgezet tegen de investering in de programma-ontwikkeling. McGarrell komt tot een verhouding van kosten en besparingen van 1:8 in het eerste jaar en 1:14 op termijn³.

6 Gevalsstudies

Behalve quasi-experimentele en begrotings-technische evaluatie-studies waarin kosteneffectiviteit van vormen van (gestructureerd) opleiden op de werkplek ten opzichte van andere vormen van opleiding wordt vastgesteld zijn er ook empirische studies naar opleiden op de werkplek die het karakter hebben van beschrijvende gevalsstudies. Een voorbeeld van zo'n studie biedt het onderzoek van Scribner en Sachs (1990a,b), uitgevoerd in het magazijn van een electronica-produktiebedrijf. Scribner en Sachs oriënteren zich op de Russische, Finse en (Oost-)Duitse handelingspsychologie. Ze beschouwen opleiden en werken als twee afzonderlijke systemen van activiteiten, die echter in het geval van opleiden op de werkplek onderling verweven zijn. Hun onderzoek richt zich op de wijze waarop deze verwevenheid vorm krijgt. De onderzoekers volgen vijf nieuwe magazijnbedienden en hun begeleiders

gedurende de eerste twee weken in het magazijn. Gesprekken van de nieuwe medewerkers en hun begeleiders onderling en met andere medewerkers werden op geluidsband vastgelegd en vervolgens uitgetypt. Ook werden interviews gehouden. Op basis van de observaties, de transcripties en de interviews werden drie onderzoeksvragen beantwoord: 1. hoe een opleidings-tweetal (nieuwe medewerker plus begeleider) communiceert met de andere medewerkers, 2. hoe het werk wordt gereorganiseerd in functie van het opleiden en 3. hoe de instructie zich verhoudt tot de feitelijke uitvoering van het werk. In relatie tot de eerste onderzoeksvraag vonden de onderzoekers dat de meeste interrupties in de communicatie tussen nieuwe medewerker en begeleider worden geïnitieerd door superieuren die de begeleider betrekken in bespreking van problemen die zich bij het werk voordoen. In die gevallen krijgt het werk prioriteit boven het opleiden. In relatie tot de tweede vraag bleek dat bepaalde taken (i.c. het 'inboeken' van nieuwe onderdelen) het meest geschikt worden geacht om nieuwe medewerkers te introduceren in het werk. Voorts bleek dat de begeleiders de werkprocedures sterk aanpassen aan de aanwezigheid van de nieuwe medewerker. Zonder de aanwezigheid van een nieuwe medewerker organiseren ze het werk in opeenvolgende handelingen (ophalen van registratie-kaarten, tellen etc.), die uitgevoerd worden voor alle binnengekomen onderdelen gezamenlijk. Bij aanwezigheid van een nieuwe medewerker echter worden alle handelingen achtereen uitgevoerd met betrekking tot slechts één onderdeel. Pas na de hele procedure doorlopen te hebben begint men met het tweede onderdeel. Die laatste werkwijze is minder economisch, doch inzichtelijker. Pas als de nieuwe medewerker de procedure door heeft worden verkortingen toegestaan. In relatie tot de derde vraag bleek dat de gebruikelijke typering van on-the-job training als 'learning by doing' (in contrast tot 'learning by listening and talking') geen recht doet aan de feitelijke situatie. De begeleiders doen hun handelingen voortdurend vergezeld gaan van (korte) uitleg. Lange exposés en didactisch bedoelde vragen zijn ongebruikelijk.

Geïnspireerd door een publikatie over opleiden op de werkplek onder redactie van Kessels, Smit en Kruijd (1991) zijn op initiatief

van de Vakgroep Onderwijskunde van de Universiteit Utrecht gevalsstudies uitgevoerd naar vormen van opleiden op de werkplek bij de Nederlandse Spoorwegen, Hoogovens IJmuiden, Peek & Cloppenburg, de RABO-Bank, de AMEV, Victoria Vesta (nu: RVS), AERO Groundservices, de ABN/AMRO en het KNMI (De Jong, 1993; Versloot & De Jong, in druk; De Jong & Versloot, 1994). De resultaten van de gevalsstudies worden vergeleken met het oog op het genereren van gevalsoverstijgende uitspraken over het opleiden op de werkplek. Het onderzoek biedt een inventarisatie van ervaringen met het opleiden op de werkplek binnen diverse branches. De belangrijkste aandachtsgebieden zijn de context van de opleiding, de organisatie van het opleiden, personele factoren, het didactisch arrangement van de opleiding en de kosteneffectiviteit van het opleiden op de werkplek. Met betrekking tot elk van deze aandachtsgebieden werden onderzoeksvragen en verwachtingen geformuleerd. De termen in de verwachtingen zijn geoperationaliseerd in vragenlijsten die zijn afgenomen bij de diverse betrokkenen bij de opleidingen. Op basis van de beschikbare rapportage kunnen enkele voorlopige conclusies worden getrokken.

Een conclusie is dat de kosteneffectiviteit van de onderzochte opleidingen moeilijk valt vast te stellen, aangezien gegevens over de 'oude' situatie veelal ontbreken en er geen sprake is van een controlegroep: meestal wordt de nieuwe opleiding aan alle nieuwkomers aangeboden. Ook is het in een aantal bedrijven niet gebruikelijk dat gegevens worden bijgehouden over de individuele werkprestaties.

Overwegingen om opleidingen op de werkplek te ontwikkelen zijn zeer divers van aard. Werkplekopleidingen bij Hoogovens zijn ontstaan uit bezorgdheid van lokale leidinggeven- den over onbekendheid bij het personeel met veiligheids- en bedieningsvoorschriften. Bij de Nederlandse Spoorwegen past werkplekopleiden in de filosofie van de centrale opleidingsafdeling. Flexibiliteit en kostenreductie zijn belangrijke argumenten. Bij Peek & Cloppenburg is het opleiden op de werkplek ontstaan uit een organisatieontwikkelingsproject, waarbij werd getracht de betrokkenheid en de deskundigheid van het personeel te vergroten. Bij de RABO-bank deed zich de situatie voor dat een

aantal lokale banken op korte termijn behoefte had aan goed opgeleide adviesbaliemedewerkers, terwijl men de bestaande opleiding (een tweejarige leerlingwezen-opleiding, aangevuld met een inwerkperiode en enkele bedrijfs-cursussen) te lang in tijdsduur en te weinig gericht vond.

In bijna alle cases is sprake van een combinatie van on-the-job en off-the-job training. De relatie tussen die twee varieert. Soms ligt het zwaartepunt van de opleiding op de werkplek, maar vindt aanvullende instructie en toetsing plaats op een centrale cursuslocatie (opleiding lokettisten NS, opleiding stapelaars Hoogovens), soms bestaat het opleiden op de werkplek voornamelijk uit het opdoen van werker-variant en het uitvoeren van opdrachten die men vanuit de cursorische opleiding meekrijgt (opleiding adviesbaliemedewerkers RABObank) en soms is er sprake van een vorm van ervaringsleren waarbij activiteiten op de werkplek en oefening en reflectie in de cursus elkaar beïnvloeden (opleidingen voor diverse functies bij Peek & Cloppenburg). Het is belangrijk dat off-the-job opleiding en on-the-job opleiding qua tijdplanning goed op elkaar aansluiten. Dat blijkt in een aantal gevallen problematisch te zijn. In die gevallen kan zelfstudie soms een oplossing zijn. Bij de NS werkt men met zelfstudiemateriaal voor lokettisten. De studieopdrachten komen sterk overeen met de vragen die klanten in de praktijk kunnen stellen. Zo nodig kunnen praktijkbegeleiders toelichting geven. Ook bij de ABN/AMRO werkt men met zelfstudie: men leert het nieuwe elektronische systeem voor cliënten-administratie kennen door het uitvoeren van opdrachten in een losgekoppeld oefen-systeem. Bij Hoogovens spelen 'handboeken' een belangrijke rol. Daarin wordt de werking en de bediening van apparatuur toegelicht. De handboeken worden gebruikt ter ondersteuning van de instructie op de werkplek en als naslagwerk.

De Jong en Versloot (1994) stellen op basis van de bevindingen in de case-studies dat bij het ontwikkelen van een werkplek-opleiding verschillende dilemma's moeten worden overwonnen. Zij noemen de volgende dilemma's:

- *Standaardisatie van het werk versus aanpassing aan nieuwe en lokale omstandigheden.* Om dit dilemma te overwinnen zijn 'maatwerk'-oplossingen nodig: taakana-

lyses, regelmatige actualisering, individueel beginniveau-onderzoek en 'lokale verificatie' van algemene aanwijzingen.

- *Systematische overdracht van kennis en vaardigheden versus leren uit onmiddellijke ervaring.* 'Programmering' is hier de oplossing: zorgen voor een gecontroleerde uitbreiding van bevoegdheden gekoppeld aan het verwerven van de vereiste kennis en vaardigheden, vermijden van wachttijden en een regelmatige afwisseling van off-the-job en on-the-job leersituaties.
- *Korte termijn prioriteit van het werk en lange termijn prioriteit van het leren.* Overwinning van dit dilemma vraagt om 'veilig stellen'. Zowel de productie als het leren moeten beschermd worden. Relevante maatregelen in dit verband zijn: het aanstellen van een werkplekopleidingscoördinator, het tijdelijk verlagen van produktienormen voor werkplekopleiders, het vaststellen van maximum-perioden voor het bereiken van prestatienormen door nieuwe medewerkers.
- *Inzet van inhoudelijke expertise versus inzet van didactische expertise.* 'Ondersteuning' is hier het sleutelwoord. Zowel gebrek aan inhoudelijke expertise van praktijkopleiders als gebrek aan didactische expertise kan tot op zekere hoogte worden gecompenseerd door goed gestructureerde opleidingsmaterialen en 'job aids'.
- *Experimenteren versus vermindering van afbreukrisico.* Om dit dilemma te overwinnen is 'begeleiding' nodig. Begeleiding dient enerzijds de lerende te stimuleren veelzijdige ervaring op te doen en anderzijds de lerende te behoeden voor onaanvaardbare risico's.

Veel meer dan via effect-evaluerend en survey-onderzoek verschaffen gevalsstudies inzicht in de veelvormigheid en multidimensionaliteit van het verschijnsel opleiden op de werkplek. Daar staat tegenover dat men het risico loopt door de bomen het bos niet meer te zien. Om dat risico af te wenden is theorievorming geboden.

7 Theoretische benaderingen

Wexley en Latham (1991, p. 173) merken op dat er weinig onderzoek is verricht naar vor-

men van opleiden op de werkplek, terwijl naar hun mening 'there is more potential in on-site training approaches than anywhere else in the training and development area'. Teneinde onderzoek naar opleiden op de werkplek richting te geven is een theoretische oriëntatie nodig. In de literatuur wordt het fenomeen 'opleiden op de werkplek' vanuit diverse theoretische perspectieven benaderd. Elk perspectief leidt tot eigen onderzoeksvragen.

Jacobs (1989, 1993) en Jacobs en Jones (in druk) hanteren een systeem-benadering, waarbij zij zich baseren op o.a. Gilbert (1978). Een on-the-job training programma kan worden opgevat als een doelgericht systeem, ingebed in een meer omvattend 'human performance system'. In elk systeem kunnen input, proces en output worden onderscheiden. De input componenten van een on-the-job training systeem zijn volgens Jacobs de nieuwe medewerker, de ervaren medewerker (praktijkbegeleider), de werkomgeving en de taak. Het proces komt overeen met het opleidingsplan. De output omvat de opleidingsresultaten, die gerelateerd kunnen worden aan taakuitoefening, organisatie-doelen en individuele behoeften. Voor de ontwikkeling en evaluatie van een OJT-programma dient informatie over elk van de genoemde componenten verzameld te worden. Een specifieke invulling van een van de componenten heeft consequenties voor elk van de andere componenten. Naarmate onderzoek meer gegevens oplevert aangaande de relaties tussen input, proces en output onderling en met het omvattende performance system zal het beter mogelijk zijn aanwijzingen te genereren voor het ontwikkelen van functieopleidingen. Jacobs' systeem-model biedt een handig kader voor het genereren van onderzoeksvragen. Een nadeel van het model van Jacobs is dat het uitgaat van een tamelijk beperkte opvatting van opleiden op de werkplek, namelijk een één-op-één instructie-situatie, gebaseerd op een taak-analyse. Daardoor valt veel wat er feitelijk in bedrijven aan opleiding op de werkplek gebeurt buiten het gezichtsveld van de onderzoeker.

Een heel ander model is denkbaar vanuit het perspectief van het leer- en begeleidingsproces. Met een dergelijk model zou men een zinvolle ordening kunnen aanbrengen in de diversiteit aan verschijningsvormen van oplei-

den op de werkplek en de diversiteit aan technieken en materialen die in verband kunnen worden gebracht met opleiden op de werkplek. Het model zou moeten aangeven welke leeractiviteiten dienen te worden uitgevoerd in verband met het leren uitvoeren van nieuwe taken. Van der Sanden (1993) onderscheidt diverse typen leeractiviteiten: afstemmingsactiviteiten (gericht op cognitieve en affectieve afstemming op de leertaak), verwervingsactiviteiten (direct gericht op het opdoen van kennis en vaardigheden) en bewakingsactiviteiten (coördinerende en sturende activiteiten). Aangezien het onderzoek naar sturing van leeractiviteiten (als vorm van metacognitie) tot nog toe vooral gericht is geweest op het leren uit teksten (zie bijvoorbeeld Vermunt, 1992) zal aandacht moeten worden besteed aan de specifieke leeractiviteiten die gemoeid zijn met leren-in-de-praktijk. Bovendien zou het model moeten aangeven hoe de verantwoordelijkheden verdeeld kunnen worden met betrekking tot die leeractiviteiten. Immers het is niet noodzakelijk slechts de opleider verantwoordelijk te stellen voor het leren van de nieuwe medewerker. Van der Sanden (1993, p. 17) vertelt hoe in Duitsland de Leittextmethode werd ontwikkeld uit onvrede met de gangbare opleidingsdidactiek: 'Kenmerkend voor die didactiek is dat:

- a de opleider een groot aantal (potentiële) leeractiviteiten van de cursisten overneemt. Dit geldt met name voor afstemmingsactiviteiten (bijvoorbeeld doelen en criteria vaststellen, voorkennis activeren), bewakingsactiviteiten (bijvoorbeeld bewaken van het leerproces en diagnostiseren van de oorzaken van moeilijkheden) en evaluatieactiviteiten.
- b de cursist zich beperkt tot enkele verweringsactiviteiten (met name memoriseren, nadoen en oefenen).'

De Leittextmethode is er op gericht de lerende geleidelijk meer sturing over het eigen leerproces te verschaffen. In principe kan men allerlei varianten van opleiden op de werkplek karakteriseren naar de toedeling van verantwoordelijkheid voor de diverse leeractiviteiten: welke taakverdeling is er tussen de lerende, diens begeleider(s), de collega's, diens superieur, de opleiders 'off-the-job' en het opleidingsmateriaal met betrekking tot afstemmingsactiviteiten, verwervingsactiviteiten en

bewakingsactiviteiten?

Een derde theoretische benadering legt sterk het accent op de verwevenheid van leren en handelen en het sociale karakter van beide. In werkcontexten is leren gewoonlijk geen geïsoleerd en individueel proces, maar is sterk gebonden aan ervaringen die men tijdens het werk opdoet en die bovendien in een collectief proces geduid worden. Deze theoretische benadering wordt in de literatuur aangeduid als de handelingstheorie (activity theory) en men is geneigd terug te grijpen op de cultuurhistorische benadering van Vygotsky en Leont'ev. Meer recente bronnen zijn de studies van Engeström (1991, 1992) en Scribner en Sachs (1990a,b). Een centraal begrip is 'activiteit-systeem' (activity system). Een activiteit-systeem bestaat uit een subject (degene die handelt), een object of motief van de handeling, hulpmiddelen, regels (die gevolgd worden bij het uitvoeren van de activiteit), een gemeenschap van medewerkers en een arbeidsverdeling. Engeström bespreekt twee vormen van leren die elkaar afwisselen in de ontwikkeling van een activiteit-systeem: internalisatie en externalisatie. Internalisatie betreft het inwerken en opleiden van nieuwkomers. Externalisatie betreft het ontwikkelen van nieuwe reacties op feiten en contradicties van de activiteit. Als die nieuwe reacties voldoende zijn geconsolideerd wordt internalisatie weer de dominante vorm van leren. In veel literatuur over de lerende organisatie en leren op de werkplek (bijvoorbeeld Marsick, 1987; Marsick & Watkins, 1990; Watkins & Marsick, 1993) gaat het in wezen om externalisatie. In veel literatuur over opleiden op de werkplek komt alleen internalisatie aan de orde. Engeström plaatst het opleiden op de werkplek in een groter verband; het verband van de voortdurende evolutie van activiteits-systemen. Scribner en Sachs (1990a,b) kijken meer op micro-niveau naar de relatie tussen leren en werken. Zij beschouwen het op de werkplek opleiden van nieuwe medewerkers als een activiteits-systeem op zich en zij bestuderen de interactie tussen dat activiteits-systeem met het primaire activiteits-systeem, gericht op werkdoelen. Een ander voorbeeld van een studie in de handelingstheoretische traditie is het onderzoek van Hart-Landsberg, Braunger, Reder en Cross (1992) naar de wijze waarop afdelings-secretaresses in ziekenhuizen hun werk leren.

De studies in deze traditie zijn beschrijvend van aard en hebben betrekking op (in termen van Jacobs) ongestructureerde opleiding op de werkplek. De handelingstheoretische benadering van opleiden op de werkplek richt de aandacht, meer dan de systeemtheoretische en didactische benaderingen, op de dynamiek van de context waarbinnen opleidingsactiviteiten plaats vinden en op de contradicties die overwonnen moeten worden bij het realiseren van leeractiviteiten in een omgeving die primair op werk-doelen is gericht.

Een omvattende theorie met betrekking tot het opleiden op de werkplek is nog niet in zicht. Tot die tijd lijkt het zinvol de toenemende hoeveelheid studies op dit terrein afwisselend vanuit de drie hier geschetste perspectieven te benaderen.

Noten

- 1 In een latere publikatie (Jacobs, in druk) vereenvoudigt Jacobs zijn definitie tot 'the system approach of developing expertise by having novice employees learn directly from experienced employees in the workplace.'
- 2 In een samenwerkingsproject van de Universiteit Utrecht en de Ohio State University wordt momenteel door De Jong en Jacobs gewerkt aan het ontwikkelen van een beschrijvingskader om typen on-the-job training te onderscheiden.
- 3 Het gaat hier om schattingen vooraf. Een gesprek van de auteur met de huidige coördinator van het programma, mevrouw S. Richter, leert dat men de juistheid van deze schattingen niet heeft kunnen verifiëren. Door gebrek aan een controlegroep is het onmogelijk de invloed van het programma op het ontslagpercentage in de proeftijd te isoleren van andere determinanten. Anno 1994 blijkt bij ongeveer de helft van het aantal nieuwe aanstellingen het programma te worden gebruikt. Het is opvallend dat in veel economisch georiënteerd onderzoek naar effecten van opleiden op de werkplek gewerkt wordt met schattingen vooraf, zonder dat deze schattingen achteraf worden gecontroleerd.

Literatuur

- Belbin, E., Belbin R. M., & Hill, F. (1957). A comparison between the results of three different methods of operator training. *Ergonomics*, 1 (1), 39-50.
- Boer, B. de, Reubel, F. Reinards, F., & Sanden, J. van der (1993). *Zelfstandig leren in beroepsopleidingen; meer kansen op de Europese arbeidsmarkt*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Carnevale, A. P., & Gainer, L. J. (1988). *The learning enterprise*. Washington, DC: American Society for Training and Development/ U.S. Department of Labour, Employment & Training Administration.
- Cullen, G., Sawzin, S., Sisson, G. R., & Swanson, R. A. (1976). Training, what's it worth?; an experimental case study at Johns-Manville Corp. *Training and Development Journal*, 30 (8), 12-20.
- Engeström, Y. (1991). Developmental work research; a paradigm in practice. *Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, 13 (4), 79-80.
- Engeström, Y. (1992). *Interactive expertise; studies in distributed working intelligence* (Research Bulletin 83). Helsinki, Finland: University of Helsinki, Department of Education.
- Gilbert, T. F. (1978). *Human competence; engineering worthy performance*. New York: McGraw-Hill.
- Gomersall, E. R., & Scott Myers, M. (1966). Breakthrough in on-the-job training. *Harvard Business Review*, 44 (4), 62-72.
- Gradous, B. (1991). Invited reaction: on-site study; structure and responsibility. *Human Resource Development Quarterly*, 2 (2), 325-327.
- Hart-Landsberg, S., Braunger, J, Reder, S., & Cross, M. M. (1992). *Learning the ropes; the social construction of work-based learning*. Berkeley, CA: National Center for Research in Vocational Education; Graduate School of Education; University of California.
- Jacobs, R. L. (1989). Systems theory applied to Human Resource Development. In D. B. Gradous (Ed.), *Systems theory applied to Human Resource Development* (pp. 27-60). Alexandria, VA: American Society for Training and Development.
- Jacobs, R. L. (1992a). The multiple forms of on-site training: a rejoinder (HRDQ 2:4). *Human Resource Development Quarterly*, 3 (1), 85-87.
- Jacobs, R. L. (1992b). Structured on-the-job training. In H. Stolovitch & E. Keeps (Eds.), *Handbook of human performance technology: A comprehensive guide for analyzing and solving performance problems in organizations* (pp. 499-512). San Francisco: Jossey-Bass.
- Jacobs, R. L. (1993). *A systems model of structured OJT: implications for research and practice*. Paper-voorstel, ingediend voor de Third Conference of the European Research Network for Training and Development. Columbus, Ohio: Ohio State University.
- Jacobs, R. L. (1994). Unstructured versus structured on-the-job training: Midwest automotive plant. In J. J. Phillips (Ed.), *In action: Measuring the return on investment* (pp. 123-132). Alexandria, VA: American Society for Training and Development.
- Jacobs, R. J., & Jones, M. (in druk). *Structured on-the-job training; developing expertise in the workplace*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Jacobs, R. J., Jones, M. J., & Neil, S. (1992). A case study in forecasting the financial benefits of unstructured and structured on-the-job training. *Human Resource Development Quarterly*, 3 (2), 133-139.
- Jacobs, R. L., & McGiffin, T. D. (1987). A human performance system using a structured on-the-job training approach. *Performance and Instruction*, 25 (7), 8-11.
- Jong, J. A. de (1991a). Werkplek-opleiden: hoe werkt dat? In J. W. M. Kessels, C. A. Smit & D. Kruijd (Red.), (1991). *Opleiden op de werkplek*. Capita Selecta, afl. 6, Handboek Opleiders in Organisaties (pp. 74-88). Deventer: Kluwer.
- Jong, J. A. de (1991b). Vormen van opleiding op de werkplek. *Gids voor de Opleidingspraktijk* (Afl. 9, 6.20.Jon). Deventer: Van Loghum Slaterus.
- Jong, J. A. de (1991c). The multiple forms of on-site training. *Human Resource Development Quarterly*, 2 (2), 307-317.
- Jong, J. A. de (1992a). Leren op de werkplek. *Onderwijskundig Lexicon*, II, B 3300, september 1992.
- Jong, J. A. de (1992b). *Structured on-the-job training in the Netherlands*. Paper gepresenteerd op de European Conference on Educational Research, Enschede, juni 1992.
- Jong, J. A. de (1993). Structured on-the-job training at Hoogovens IJmuiden. *Journal of European Industrial Training*, 17 (2), 8-13.

- Jong, J. A. de, & Versloot, A. M. (1994). *Structuring on-the-job training*. Paper, gepresenteerd op de conferentie van de 'Academy of Human Resource Development'. San Antonio, TX, 3-6 maart 1994.
- Kessels, J. W. M., Smit, C. A., & Kruijd, D. (Red.) (1991). *Opleiden op de werkplek*. Capita Selecta, afl. 6, Handboek Opleiders in Organisaties. Deventer: Kluwer.
- Kovach, K. A., & Cohen, D. J. (1992). The relationship of on-the job, off-the-job, and refresher training to human resource outcomes and variables. *Human Resource Development Quarterly*, 3 (2), 157-173.
- Kruijd, D. (1991). Opleiden op de werkplek uit de schaduw. *Gids voor Personeelsmanagement* 5, 91-94.
- Lindeboom, M., & Habraken, M. (1989). Leitmotiv: Leittexte. *Opleiding & Ontwikkeling*, 2 (12), 12-17.
- Luchters, J. H. M. (1990). In-functie leren: revitaliseren van training-on-the-job. *Gids voor de Opleidingspraktijk*, 7, 6.25.Luc.
- Luiken, V. T. M., & Meer, M. M. van der (1991). Het toepassen van werkplek-opleidingen. Een reflectie op de ervaringen bij de NS. In J. W. M. Kessels, C. A. Smit, & D. Kruijd, (Red.), *Opleiden op de werkplek*. Capita Selecta, afl. 6, Handboek Opleiders in Organisaties (pp. 10-16). Deventer: Kluwer.
- Marsick, V. (Ed.) (1987). *Learning in the workplace*. London: Croom Helm.
- Marsick, V., & Watkins, K. E. (1990). *Informal and incidental learning in the workplace*. London: Routledge.
- McCord, B. A. (1987). Job training. In R. L. Craig (Ed.), *Training and development handbook: a guide to human resource development* (pp. 363-382). New York: Mc.Graw Hill.
- McGarrell Jr., E. J. (1983). An orientation system that builds productivity. *Personnel* 60 (6), 32-41.
- Müller, F. (1992). Designing flexible teamwork: comparing German and Japanese approaches. *Employee relations*, 14 (1), 5-16.
- Onstenk, J. (1993). Leren en opleiden op de werkplek in internationaal perspectief - Duitsland en Japan: model voor Nederland? *Profiel van Beroeps- en Volwasseneneducatie*, 2 (2), 34-35.
- Rothwell, W. J. (1991). Invited reaction: About on-the-job training and on-the-job learning. *Human Resource Development Quarterly*, 2 (2), 319-323.
- Rothwell, W. J., & Kazanas, H. C. (1990a). Informal learning in the workplace. *Performance & Instruction*, 29 (3), 33-36.
- Rothwell, W. J., & Kazanas, H. C. (1990b). Structured on-the-job training as perceived by HRD professionals. *Performance Improvement Quarterly*, 3 (3), 12-25.
- Sanden, J. van der (1993). Zelfstandig leren en de Leittextmethode. In B. de Boer, F. Reubel, F. Reijnders & J. van der Sanden, *Zelfstandig leren in beroepsopleidingen; meer kansen op de Europese arbeidsmarkt* (pp. 13-19). Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Scribner, S., & Sachs, P. (1990a). *A study of on-the-job training* (Technical paper, Nr. 13). New York: National Center on Education and the Economy.
- Scribner, S., & Sachs, P. (1990b). *On the job training: a case study* (NCEE Brief Nr. 9). Rochester, NY: National Center on Education and the Economy.
- Simons, P. R. J. (1991). Het opleiden van volwassenen. *Onderwijskundig Lexicon*, 9, B 1350.
- Teurlings, C. C. J., & Simons, P. R. J. (1988). De Leittextmethode: een systeem voor het bevorderen van zelfstandig werken. *Gids voor de Opleidingspraktijk*, 1, 6.65 Teu.
- Training Within Industry Service (1945). *The Training Within Industry report*. Washington, DC: War Manpower Commission.
- Vermunt, J. D. H. M. (1992). *Leerstijlen en sturen van leerprocessen in het hoger onderwijs; naar procesgerichte instructie in zelfstandig denken*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Versloot, A. M., & Jong, J. A. de (in druk). Werkplekopleiden in de praktijk. een drietal cases vergeleken. In M. Mulder & W. de Grave (Red.), *Studies in branche- en bedrijfsopleidingen*. Utrecht: Lemma.
- Vries, B. de (1988). *Het leven en de leer; een studie naar de verbinding van leren en werken in de stage* (Academisch proefschrift). Nijmegen: ITS, 1988.
- Watkins, K., & Marsick, V. (1993). *Sculpting the learning organization: the art and science of systematic change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Wexley, K. N., & Latham, G. P. (1991). *Developing and training human resources in organizations* (2nd ed.). New York: Harper Collins, 1991.

Auteur

J.A. de Jong is universitair docent aan de Vakgroep
Onderwijskunde van de Universiteit Utrecht.

Correspondentieadres: Vakgroep Onderwijskunde
Universiteit Utrecht, Postbus 80.140, 3508 TC
Utrecht.

Abstract

Training in the work-site: a review

J.A. de Jong. *Pedagogische Studiën*, 1995, 72, 9-22.

Research on on-the job (or: on-site) corporate training is gaining momentum. On-the-job training, defined as the training of job tasks in the actual social and material job setting, comprises a substantial portion of employee training. On-the-job training can take several forms. An important distinction is between structured and unstructured on-the-job training. But structure is just one of the dimensions needed to describe the variety of forms. There are several studies demonstrating the relative effectiveness of structured on-the-job training. Recent studies offer some insights into conditions, processes, and effects of on-the-job training. Those insights should be integrated in theoretical models. The outlines of some of these models are sketched.

M. D. den Ouden

Samenvatting

Transfer na een bedrijfsopleiding Projectmatig werken werd onderzocht met behulp van een longitudinaal onderzoek bij 74 personen (één voor- en twee nametingen). Het gedrag na een half jaar na de opleiding werd verklaard met behulp van de theorie van het voorgenomen gedrag van Ajzen (1988) en met een nieuw ontwikkeld model dat naast eerder gedrag en voornemens ook sociale steun en beheersing (als moderatoren van voornemens) en sociale norm bevat. Waar het model van Ajzen 40% van de variantie van het latere gedrag verklaarde, voorspelde het nieuwe model beter: 59% van de variantie werd verklaard. Geconcludeerd wordt dat versterking van transfer zowel bereikt kan worden via zelfregulatie vaardigheden (zoals implementatie-voornemens) als via probleemsituatie gerichte vaardigheden (zoals *relapse prevention* vaardigheden).

1 Inleiding

In dit artikel wordt een onderzoek besproken naar de gedragsveranderingen die volgen op een cursus projectmatig werken voor managers. Daarbij wordt aandacht besteed aan invloeden op gedragsverandering die gelegen zijn in de omgeving van de cursisten. Cursisten die, gewapend met nieuwe kennis en vaardigheden en een andere houding, terugkeren op hun werkplek worden beschouwd als elementen van een sociaal systeem, die beïnvloed worden door hun omgeving. Dat betekent dat niet alleen de (veranderde) cursist, maar ook de (veelal gelijkblijvende) omgeving van belang kan zijn voor het al dan niet optreden van gedragsverandering.

Er zijn nogal wat werknemers die deelnemen aan bedrijfsopleidingen: elk jaar volgt één op de drie betaald werkenden een cursus (Suesan, Tops & Wijers, 1986). Bedrijfsopleidingen, die

zowel intern als extern kunnen worden georganiseerd, zijn gericht op de volwassen cursist die werkzaam is in een arbeidsorganisatie. Geschat wordt dat in Nederland jaarlijks 3 tot 3,5 miljard gulden wordt geïnvesteerd (Simons, 1990; Suesan, Tops & Wijers, 1986) en wanneer de loonkosten van de cursisten worden meegerekend komt men tot 7 miljard (Mulder, 1992). Als richtlijn voor de investeringen in opleidingen van een organisatie worden getallen genoemd van 5 tot 10% van de bruto loonsom.

Uiteraard hoopt men dat deze investeringen werkelijk iets opleveren. Niet alleen dient de cursist (a) meer kennis en vaardigheden of een andere houding te verwerven, maar (b) deze moeten vervolgens ook gebruikt worden in de werksituatie hetgeen uiteindelijk (c) een effect zou moeten hebben op het organisatieniveau. Daarmee is een drietal effectniveaus genoemd: het individuele leerniveau, het individuele gedragsniveau en het organisatie- of operationele niveau. Deze komen overeen met het tweede, derde en vierde niveau van opleidingseffect dat Kirkpatrick (1987) onderscheidt. Het eerste (reactie-)niveau wordt hier niet behandeld omdat het daarbij niet gaat om een opleidingsdoel (zie ook Schramade, 1989). Een verandering op het leerniveau wordt elders aangeduid met de term *primair effect*: het is het eerste resultaat dat een opleiding bereikt (Den Ouden, 1992b). Een verandering in werkgedrag is dan een *secundair resultaat*: het volgt op (en bouwt voort op) het *primaire resultaat*. Een uiteindelijke verandering op organisatieniveau als gevolg van de verandering in gedrag is dan een *tertiair resultaat*.

Tegenwoordig wordt in verband met de opbrengst op organisatieniveau de term 'return on investment' gebruikt, en verschillende auteurs presenteren formules die deze *return* zouden kunnen berekenen (Cascio, 1991; Kearsly, 1989; Gaines-Robinson & Robinson, 1989 en 1990). Daarbij wordt onder andere rekening gehouden met de gebruikte tijd van de opleider

(ontwikkeling en uitvoering) en van de cursist, met de overhead, de gederfde rente en het belastingvoordeel. Hoewel er een indruk van precisie wordt gewekt, dient men niet uit het oog te verliezen dat de verschillende termen gebaseerd zijn op meer of minder nauwkeurige schattingen. Het schatten van het uiteindelijke effect van op managers gerichte opleidingen is echter zeer moeilijk, stellen Gaines-Robinson & Robinson (1990), zo niet onmogelijk. Bovendien worden allerlei neveneffecten, zoals invloed op verloop en op de satisfactie van werknemers of besparing op wervingskosten door open sollicitaties wegens een goed opleidingsbeleid, meestal niet betrokken bij het berekenen van het 'uiteindelijke' financiële effect. In zijn overzicht over training en opleiding draagt Latham (1988) een aantal problemen aan, die zijns inziens aan de kosteneffectiviteitsbenadering kleven.

In plaats van de aandacht te richten op het uiteindelijke effect op organisatieniveau, kan men ook bestuderen in hoeverre de cursist zich inderdaad gedurende de opleiding de nieuwe kennis, vaardigheden en houding eigen maakt en hoe die toename zich verhoudt tot het beginniveau en/of tot het beoogde niveau. Transfer is de mate waarin werkgedrag verandert als gevolg van een opleiding (Wexley & Latham, 1981). Volgens anderen is het de invloed die eerder geleerde kennis en vaardigheden hebben op het gebruiken van die kennis in nieuwe leersituaties, alsmede in toepassingssituaties (bijvoorbeeld werksituaties) (Simons, 1990). Het is duidelijk dat de eerste definitie meer praktisch is gericht, namelijk op het gebruik bij bedrijfsopleidingen, terwijl de tweede een vollediger beeld geeft van mogelijke en theoretisch te onderscheiden vormen van transfer. In het hier beschreven onderzoek worden veranderingen in werkgedrag die volgen op een bedrijfsopleiding onderzocht. Voor zover die gedragsveranderingen veroorzaakt worden door de opleiding, kan men spreken van transfer.

Verschiedende auteurs schatten de gemiddelde mate van transfer en komen dan tot 10% (Baldwin & Ford, 1988; Kelly, 1982; Simons, 1990). Dat betekent dat er heel wat winst te behalen is bij een vergroting van transfer. Dat zou kunnen middels een op transfer gerichte trainingsstrategie, zoals Simons (1990) suggereert, die echter niet tot de uitvoering van de

opleiding beperkt hoeft te blijven. Men kan ook denken aan beïnvloeding van factoren buiten de training of opleiding zelf. Dat zal in het onderstaande worden toegelicht.

Gedrag na opleidingen: invloeden op transfer

Er zijn verschillende groepen van factoren die de transfer van een opleiding kunnen beïnvloeden. Vaak wordt gebruik gemaakt van een verdeling in twee groepen, namelijk factoren betrekking hebbend op de persoon en factoren, gekoppeld aan de situatie (Thijssen & Den Ouden, 1990). De persoonsfactoren bevatten dan het primaire leerresultaat, maar bijvoorbeeld ook motivatie, intelligentie, transferstrategische vaardigheden en beheersing. Onder situatiefactoren wordt verstaan de sociale en fysieke omgeving en de taakkenmerken in de werksituatie. Vaak gaat het hierbij om de mate van overeenstemming van leer- en toepassingstaak, of om de overeenstemming van cursusgroep en werkgroep, maar ook een stimulerende collega of chef kan hier onder worden gerangschikt. Zo geven Verhaak, Claas en Vreeswijk (1992) een overzicht van transferbevorderende maatregelen, waarin onder meer aandacht wordt besteed aan maatregelen te nemen door de verantwoordelijke lijnmanager (de probleemhouder), de afdelingschef en de werkplekbegeleider (deze rollen vallen overigens vaak samen).

Een variant op de tweedeling persoon en situatie is te vinden bij Morrison en Brantner (1992), die bij de beantwoording van de vraag wat het leren van een nieuwe taak beïnvloedt, komen tot een verdeling in vier. Naast de persoon worden feitelijk drie groepen van situatiekenmerken onderscheiden, namelijk taakkenmerken, (organisatie)context (organisatiecultuur, leiderschap, bronnen) en (wijdere) omgeving (sociale systeem of gezin, mondiale, nationale of lokale gebeurtenissen). Nieuw hierbij is het opnemen van buitenorganisatorische elementen. Hoewel al langer bekend is dat ook de relatie met de partner (met name de sociale ondersteuning in de thuissituatie) het functioneren van een werknemer kan beïnvloeden, wordt dit gegeven meestal niet verbonden met het leren van nieuwe functies of met transfer.

De tweedeling persoon-omgeving voldoet echter voor een eerste, globale indeling van

transferbeïnvloedende elementen; binnen beide gebieden kunnen uiteraard nog nadere onderscheidingen worden aangebracht maar dat is voor het hier beschreven onderzoek niet direct relevant. Persoons- en omgevingsfactoren kunnen ook interacteren bij hun invloed op transfer (Tziner & Haccoun, 1991).

Bij onderzoek naar transfer of maatregelen ter bevordering van de transfer wordt vaak één van beide kanten, persoon of organisatie, benadrukt (Thijssen & Den Ouden, 1990). Bij onderwijskundigen gaat de aandacht vooral uit naar de persoon, naar het primaire leerresultaat dat deze met zich draagt en naar het leerproces dat het leerresultaat tot gevolg had. Transferverbetering wordt hier dan ook voornamelijk gezocht in het optimaliseren van het leerproces, bijvoorbeeld middels decontextualisering (Jelsma, 1989), cognitieve strategieën (Simons, 1990) of reflectie (Prawat, 1989), en het ontwikkelen van coping-stijlen voor niet-ideale toepassingssituaties achteraf (relapseprevention training; Marx, 1982; Tziner & Haccoun, 1991).

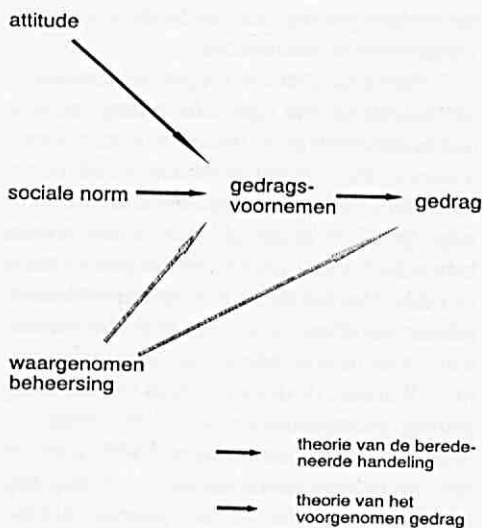
Andere onderzoekers richten zich meer op de omringende organisatie: Baumgartel en collega's berichten over organisaties die gericht zijn op groei en op het stellen van doelen en waarin risico nemen wordt aangemoedigd (Baumgartel & Jeanpierre, 1972; Baumgartel, Sullivan & Dunn, 1977). Pea (1987) spreekt over een 'transfercultuur' en Leifer en Newstrom (1980) en Michalak (1981) bepleiten een sterkere betrokkenheid van de superieur en een reinforcement van het gewenste gedrag. Ook uit het werk van Komaki en haar collega's (Komaki, Barwick & Scott, 1978; Komaki, Waddell & Pearce, 1977) blijkt het belang van duidelijke (opgelegde) doelen, beloning en feedback - alle uit de omgeving afkomstige zaken. Door deze (en andere) omgevingsinvloeden te optimaliseren, zou de transfer-opbrengst vergroot kunnen worden.

Transferpredictie als gedragsvoorspelling

Bij het onderzoeken van gedragsverandering na opleidingen kan men geen gebruik maken van een aanvaard transfermodel. Er bestaat geen model waarin de hier genoemde factoren zijn opgenomen en dat de mate van gedragsverandering na een opleiding kan voorspellen.

Wel zijn er binnen de sociale psychologie algemene modellen ontwikkeld om gedrag te voorspellen. Het momenteel meest gebruikte model is de 'theory of reasoned action' van Ajzen en Fishbein (1980) en een variant daarop, de 'theory of planned behavior' (Ajzen, 1988). Deze modellen zijn op tal van terreinen toegepast, zoals het stemmen bij presidentsverkiezingen, het bijwonen van colleges, slagen voor tentamens, afvallen, geboorteregeling en absentieïsme en uitreegedrag in arbeidsorganisaties (Ajzen & Fishbein, 1980; Ajzen & Madden, 1986; Schifter & Ajzen, 1985).

Binnen deze modellen speelt het voornemen om een zeker gedrag uit te gaan voeren een belangrijke rol en dit wordt beschouwd als de beste predictor voor het (latere) gedrag. Het voornemen ontstaat uit een gewogen optelling van de eigen attitude ten aanzien van dat gedrag, de sociale norm (dat zijn de verwachtingen van anderen ten aanzien van het wel of niet vertonen van dat gedrag) en de waargenomen beheersing van dat gedrag (de *self-efficacy*) (Ajzen, 1988). Het latere gedrag wordt beïnvloed door het gedragsvoornemen, maar, wanneer het gedrag niet volledig wordt beheerst, ook door de waargenomen beheersing (Ajzen & Madden, 1986). Een overzicht van de twee modellen is opgenomen in Figuur 1.



Figuur 1. De theorie van de beredeneerde handeling van Ajzen en Fishbein en de theorie van het voorgenoemen gedrag van Ajzen en Madden

Dit algemene gedragsverklaringsmodel kan worden toegepast op opleidingen. Veranderingen

gen in kennis, attitude en vaardigheden kunnen leiden tot een aanpassing van de gedragsvoornemens. Daarmee vormen gedragsvoornemens dan een actie-gerichte vertaling van de primaire opbrengst. In gedragsvoornemens kunnen de veranderingen in persoonlijke mogelijkheden worden getransporteerd naar de werksituatie waar zij kunnen leiden tot gedragsverandering (secundaire opbrengst).

Het is duidelijk dat een werknemer die gewapend met haar of zijn voornemens terugkeert naar de werksituatie niet altijd in staat zal zijn, of in de gelegenheid gesteld wordt, om die voornemens uit te voeren. De eerder genoemde persoonlijke en situationele factoren kunnen het latere gedrag beïnvloeden, hetzij via een directe (positieve dan wel negatieve) bijdrage aan het latere gedrag, hetzij via een interactie met de voornemens.

Bentler en Speckart (1979) tonen het belang aan van eerdere ervaringen met het gedrag. Zij presenteren een aangepast model, waarin zowel attitude als eerder gedrag naast gedragsvoornemens een direct effect op het latere gedrag hebben. Ongeveer gelijktijdig wordt het belang van eerder gedrag ook aangetoond in een studie van Landis, Triandis en Adamopoulos (1978), waaruit blijkt dat het gedrag van onderwijsgevendens sterk door gewoonte (i.c. het eerdere gedrag) en minder door gedragsvoornemens wordt bepaald.

Eerder gedrag kan in de ogen van sommigen dus belangrijk zijn voor later gedrag, maar is niet opgenomen in de theorie van het voorgenomen gedrag. Gedragsvoornemen blijft de belangrijkste basis van het latere gedrag, in sommige gevallen aangevuld met waargenomen beheersing. Want hoewel eerder gedrag soms een deel van het latere gedrag kan verklaren, gebeurt dat alleen voor zover de determinanten van het eerdere en latere gedrag overeenstemmen. Wanneer de determinanten van het latere gedrag (gedragsvoornemen en beheersing) bekend zijn, is er volgens Ajzen (1988) geen reden om te verwachten dat eerder gedrag nog iets aan de predictie van later gedrag zou kunnen toevoegen. In dit standpunt wordt zichtbaar hoezeer het rationele karakter van menselijk gedrag wordt benadrukt. Een weloverwogen voornemen prevaleert in dit model boven het automatisme van gewoontegedrag.

2 Probleemstelling

In het project 'Transfer na bedrijfsopleidingen'¹ zijn enkele vraagstellingen onderzocht op het gebied van gedragsverandering. In deze bijdrage wordt nader ingegaan op het belang van zowel eerder gedrag als gedragsvoornemens voor het gedrag enige tijd na afloop van een opleiding, en op de invloed van de waargenomen beheersing (een persoonlijke factor) en van steun van de chef en sociale norm (situatieve factoren) bij gedragsverandering na een opleiding. De aandacht ligt dus op het (veranderde) werkgedrag, ofwel op het niveau van het secundaire effect.

Van waargenomen beheersing wordt niet een direct effect verwacht op het latere gedrag, zoals het model van Ajzen voorspelt, maar veeleer een modererend effect op de invloed van gedragsvoornemens. Gedragsvoornemens worden dan geacht alleen bij te dragen tot het latere gedrag voor zover zij gepaard gaan met beheersing op dat gebied (waargenomen beheersing fungeert hier als benadering van de feitelijke beheersing, conform Ajzen, 1988). Van de steun door de chef wordt een soortgelijk modererend effect verwacht: steun zou het uitvoeren van voornemens gemakkelijker kunnen maken, maar zou op zichzelf geen bijdrage hebben aan het latere gedrag.

Ook sociale norm (de verwachting van anderen) zou van invloed kunnen zijn op het latere gedrag. Voornemens geven de richting aan die de ondervraagde zelf wil opgaan, maar de sociale norm bestaat uit de invloeden welke daarbij van anderen worden waargenomen. Deze norm wordt deels overgenomen in het eigen voornemen (Ajzen & Fishbein, 1980), maar het is goed mogelijk dat daarbuiten nog een directe beïnvloeding van het gedrag plaatsvindt. Hoewel de (ex-)cursisten het niet met hun omgeving eens zijn, kunnen zij zich in hun gedrag wel aan de aanwezig geachte opvattingen conformeren. Op grond van deze redenering kan een directe invloed van sociale norm op het gedrag worden verwacht, buiten de (indirecte) werking middels gedragsvoornemens om.

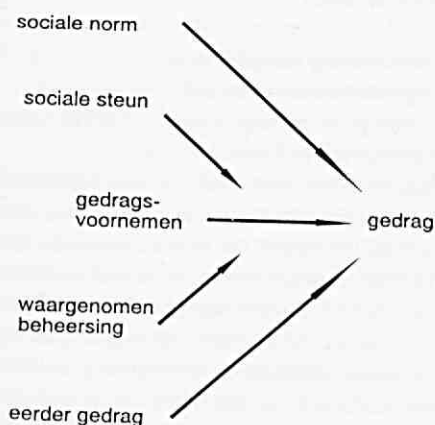
Dat leidt tot de volgende probleemstelling: in hoeverre is het latere werkgedrag na een opleiding gerelateerd aan het eerdere gedrag en aan

het gedragsvoornemen en welke rol spelen de persoonlijke factor waargenomen beheersing en de situationele factoren sociale norm en sociale steun daarbij?

De volgende hypothesen werden afgeleid:

1. Gedragsvoornemen, bepaald vlak na een opleiding, voorspelt het gedrag enkele maanden na een opleiding beter dan het eveneens vlak na de opleiding gemeten gedrag.
2. Sociale steun (verschafte door de chef) modereert de relatie tussen voornemens en later gedrag: meer steun leidt tot een sterkere invloed van voornemens op gedrag.
3. Waargenomen beheersing modereert de relatie tussen voornemens en later gedrag: een sterkere beheersing leidt tot een sterkere invloed van voornemens op gedrag.
4. Sociale norm heeft een direct effect op het latere gedrag.

Een weergave van het door deze hypothesen veronderstelde model is opgenomen in Figuur 2.



Figuur 2. Het gehanteerde onderzoeksmodel

3 Opzet van het onderzoek

3.1 Onderzoeksgroep

Bij een Nederlandse multinationale onderneming werden enkele groepen van toekomstige deelnemers aan een cursus Projectmatig Werken benaderd met de vraag of ze mee wilden werken aan het onderzoek. Zij beantwoordden schriftelijke vragen voorafgaande aan de

cursus, vlak na beëindiging van de cursus en nogmaals een half jaar na de cursus. In dit artikel ligt de nadruk op het verklaren van het gedrag op het laatste tijdstip met behulp van factoren die vlak na de cursus zijn gemeten (gedragsvoornemen, sociale norm, eerder gedrag, waargenomen beheersing) en de factor sociale ondersteuning die alleen een half jaar na de cursus werd gemeten.

De cursus beoogde de deelnemers kennis over het model van projectmatig werken bij te brengen (zoals de principes faseren, beheersen, beslissen) en hun vaardigheden te leren (zoals planning, budgetteren en verslaglegging) (zie voor een inleiding over de principes van projectmanagement Wijnen, Renes & Storm, 1984. Dit boek werd ook gebruikt als naslagwerk voor cursisten). Tevens werd getracht hun attitude te wijzigen bijvoorbeeld van gericht op de technisch beste oplossingen naar gericht op de feitelijke minimale vereisten zoals vastgelegd in de projectspecificatie: 'goed is goed genoeg'. Het uiteindelijke doel was het beïnvloeden van het gedrag van deelnemers in hun werksituatie, met name in projecten, en wel zodanig dat meer volgens de projectprincipes werd gehandeld en de effectiviteit van het gedrag zou worden vergroot. Deze doelen werden niet geacht in korte tijd bereikt te kunnen worden, aangezien de activiteiten waar het hier om ging vaak weinig frequent waren (onderhandelen met opdrachtgever, schrijven van projectrapportages). Een uiteindelijk effect werd dan ook niet vlak na de opleiding, maar later in de tijd verwacht.

De cursus bestond uit 13 dagdelen (opgenomen in drie blokken, verspreid over een maand), waarin inleidingen worden afgewisseld met oefeningen en discussies. De cursusgroepen bevatten mensen uit verschillende divisies en afdelingen, die elkaar over het algemeen niet kenden.

Van de 116 benaderde cursisten weigerden er 9 en de overigen verleenden hun medewerking. Door verloop, verzuim en zakenreizen waren er uiteindelijk 74 mensen die op de drie tijdstippen de vragenlijsten invulden (5 hiervan vulden de voormetingslijst echter onvolledig in). Voor zover kon worden nagegaan, was deze uitval niet-selectief. Kenmerken van deze onderzochte groep staan vermeld in Tabel 1. Opvallend is dat velen van hen al in een project

werkzaam waren; deze projectgroepen bestonden dan meestal uit 5 tot 10 personen.

Tabel 1
Kenmerken van de onderzochte cursisten

	<i>m</i>	<i>sd</i>	%
leeftijd	35.2	7.2	
opleiding			
VWO			6.7
HBO			49.3
Universiteit			30.7
projectervaring			
nee			13.3
ja			86.7

3.2 Meetinstrumenten

De belangrijkste variabelen in dit onderzoek zijn gedrag, gedragsvoornemen, sociale norm, sociale steun en waargenomen beheersing. Voor de eerste drie variabelen zijn met behulp van de opleiders vragenlijsten ontwikkeld. Daarover is elders bericht (Den Ouden, 1992a, 1992b). Centraal bij de schaalontwikkeling stonden de door de opleiders beoogde gedragsveranderingen. In de gedragsschaal wordt gevraagd naar het huidige functioneren op verschillende aspecten, in de voornemensschaal gaat het om het gewenste gedrag over zes maanden ('uw plannen voor uw functioneren op dat tijdstip') en bij de sociale norm schaal wordt gevraagd naar in hoeverre de mensen ('in uw omgeving, waar u rekening mee moet houden') het gedrag verwachten van de cursist. De betrouwbaarheden van de drie schalen varieerden tussen de .89 en de .91 op verschillende afnametijdstippen (Cronbachs alfa).

Voor meting van de sociale steun, verleend door de chef werd uitgegaan van de schaal sociale ondersteuning (*social support*) uit de Vragenlijst Organisatie Stress-D (Bergers, Marcelissen & De Wolf, 1986). Hiervan werden drie items gebruikt die betrekking hadden op de algemene verstandhouding, het kunnen bespreken van problemen met en het kunnen rekenen

op de chef bij moeilijkheden. De betrouwbaarheid van deze lijst was .77.

De waargenomen beheersing werd gemeten met een 3-item schaal, waarin werd gevraagd of de cursist het gevoel heeft, invloed te hebben op dingen die hem (haar) overkomen, op de wijze waarop hij zijn (haar) werk doet en op het zelf toepassen van de principes van Projectmatig Werken (scoring op 7-puntsschaal). De betrouwbaarheid van deze schaal was .74.

Alle hier gebruikte schalen hadden dus een voldoende betrouwbaarheid.

3.3 Analyses

Bij het toetsen van bovengenoemde hypothesen werd gebruik gemaakt van (voorwaartse) multiplere regressie, zowel van gedwongen opname (*forced entry*) als van stapsgewijze opname (programma-gestuurd en onderzoeker-gestuurd). Om de veranderingen van gedrag en voornemen in de tijd zichtbaar te maken werd een multivariate variantie-analyse gebruikt. Alle analyses werden verricht met SPSS-X.

4 Resultaten

4.1 Verandering van gedrag en gedragsvoornemen in de tijd

Het verloop van gedrag en gedragsvoornemens is weergegeven in Tabel 2.

Een toetsing met multivariate variantie-analyse gaf uitsluitsel over de significantie van de verschillen tussen het eerste en tweede, en het tweede en derde meetpunt, zowel voor het gedrag als voor de voornemens. Ook werd het verschil tussen de gedragsmaten enerzijds en gedragsvoornemenmaten anderzijds getoetst.

Het vertoonde gedrag neemt in de tijd gestaag toe in de richting van de opleidingsdoelen ($F(2,66) = 20.21, p = .000$). Het gedragsverschil tussen de eerste twee meetpunten is significant ($F(1,66) = 17.27, p = .000$), tussen de laatste twee meetpunten is het verschil marginaal sig-

Tabel 2
Verloop van gedragsvoornemen en gedrag in de tijd: Projectmatig werken ($n=67$)

	Voor opleiding		Vlak na opleiding		Na ½ jaar	
	<i>m</i>	<i>sd</i>	<i>m</i>	<i>sd</i>	<i>m</i>	<i>sd</i>
Gedragsvoornemen	83.1	11.2	84.5	11.4	83.9	10.0
Gedrag	66.4	13.9	72.7	14.1	75.4	12.6

Tabel 3

Multiple regressie-analyse. Gedrag na ½ jaar geprediceerd door gedragsvoornemen en eerder gedrag, in wisselende volgorde (gedwongen opname) (n=74)

	Mult.R	R ²	F	p	R	B
<i>Eerste analyse</i>						
Gedragsvoornemen	.59	.34	37.63 df(1,72)	.000	.59	.59
Gedrag	.66	.43	26.83 df(2,71)	.002	.64	.48
<i>Tweede analyse</i>						
Gedrag	.64	.41	50.98 df(1,72)	.000	.64	.64
Gedragsvoornemen	.66	.43	1.98 df(2,71)	.163	.59	.21

nificant ($F(1,66) = 3.47, p=.07$). Het gedragsvoornemen verandert echter niet noemenswaard ($F(2,66) = .57, p=.57$). Over het geheel genomen zijn de scores voor gedrag beduidend hoger dan die voor het gedragsvoornemen, zoals verwacht ($F(1,66) = 219.71, p=.000$).

4.2 Het belang van gedragsvoornemen en gewoonte

Teneinde het relatieve belang van gedragsvoornemens en van eerder gedrag (te zien als gewoonte) vast te stellen, werd in een stapsgewijze multi-pele regressie-analyse met later gedrag als afhankelijke variabele de volgorde van de twee voorspellers, voornemen en eerder gedrag, gevarieerd door gebruik te maken van twee sequenties van gedwongen opname van de verklarende variabelen. Uit de resultaten in Tabel 3 blijkt, dat na het invoeren van het voornemen de toevoeging van eerder gedrag de verklaarde variantie doet stijgen van 34% tot 43%. Wanneer het eerdere gedrag als eerste predictor wordt gebruikt (dit verklaart 41% van de variantie), kan gedragsvoornemen echter niets toevoegen (de *p*-waarde is niet significant). Hieruit kan geconcludeerd worden dat de door gedragsvoornemen verklaarde variantie deel uitmaakt van de door eerder gedrag verklaarde variantie. Niet het gedragsvoornemen, maar het eerdere gedrag, ofwel de gewoonte is daarmee de betere gedragsvoorspeller.

4.3 Verschillende modellen

Bij het verklaren van later gedrag op grond van andere variabelen (voornemens, eerder gedrag, steun, beheersing) zijn er verschillende modellen mogelijk. In de eerste plaats wordt hier het model van Ajzen en Fishbein getoetst waarin

gedrag wordt beschouwd als het best te voorspellen vanuit een eerder voornemen. Om te beginnen is getest in hoeverre het oorspronkelijke model van Ajzen en Fishbein (1980) het latere gedrag verklaarde. In dit model is het gedragsvoornemen de enige voorspeller. Deze factor verklaarde 34% van de variantie van het latere gedrag. Het model van Ajzen (1988), dat naast het gedragsvoornemen ook de waargenomen beheersing beschouwt als voorspeller van later gedrag, verklaarde 43% van de variantie (gedwongen opname van de variabelen; eerst voornemen, dan beheersing).

Hierna werd het nieuwe, in Figuur 2 getoonde model getoetst. Mede op grond van de eerder besproken resultaten met betrekking tot het relatieve belang van eerder gedrag en voornemens is het eerdere gedrag als eerste ingevoerd in een multiple-regressie-analyse met later gedrag als onafhankelijke variabele, zodat de *residual change* overbleef (Williams, Zimmerman, Rich & Steed, 1984). Vervolgens zijn de interactietermen van voornemens en beheersing, en van voornemens en sociale steun door de chef ingevoerd. Als laatste is de sociale norm toegevoegd als verklarende variabele.

In Tabel 4 is het resultaat van de regressie-analyse opgenomen. Alle ingevoerde factoren hebben een significante bijdrage op het latere gedrag. De totale verklaarde variantie is 59%. Daarmee is de passing van dit model beter dan van de eerder getoetste modellen.

Tabel 4

Multiple regressie-analyse. Gedrag na ½ jaar geprediceerd door voorafgaand gedrag, beheersing-voornemen-interactie, steun-voornemen-interactie en sociale norm (voorwaartse stapsgewijze regressie-analyse) (n=74)

	Mult.R	R ²	F	p	R	β
Gedrag vlak na	.64	.41	51.00 <i>df(1,72)</i>	.000	.64	.64
Beheersing voornemen*	.70	.49	10.28 <i>df(2,71)</i>	.002	.60	.34
Steun van de chef voornemen*	.73	.53	6.92 <i>df(3,70)</i>	.010	.66	.33
Sociale norm	.77	.59	9.40 <i>df(4,69)</i>	.003	.61	.29

5 Conclusies en discussie

Eerder gedrag als gewoonte

Uit de analyses wordt duidelijk dat eerder gedrag de belangrijkste voorspeller is van het gedrag enige tijd na een opleiding. Dat is in tegenpraak met hypothese 1, waarin op grond van het model van Ajzen (1988) gesteld wordt dat het gedragsvoornemen de krachtigste voorspeller van later gedrag is. Het is echter in overeenstemming met zowel het commentaar van Bentler en Speckart (1979) als met de studie van Landis, Triandis en Adamopoulos (1978). De bevindingen komen tevens overeen met een vuistregel die zowel leken als personeelspsychologen hanteren: 'Als je wil weten wat iemand gaat doen, kijk dan wat hij gedaan heeft' (*past behaviour predicts future performance*).

Het model van Ajzen en Fishbein, gebaseerd op de rol van gedragsvoornemens, verklaarde 34% van de variantie en het model van Ajzen (waarin de waargenomen beheersing als een tweede voorspeller is toegevoegd) verklaarde 40% van de variantie van het latere gedrag. Beheersing is dus, naast voornemen, wel degelijk van belang voor het latere gedrag, maar gewoonte (eerder gedrag) overtreft de combinatie van voornemen en beheersing bij de voorspelling van het latere gedrag.

Het hier voorgestelde model, weergegeven in Figuur 2, bevat zowel gewoonte als voornemen (naast steun en beheersing, als moderatoren van voornemen, en sociale norm) en bleek aanzienlijk meer variantie te verklaren, namelijk 59%. Hypothese twee, drie en vier bleken dus te worden gesteund: later gedrag hangt samen met eerder gedrag, met voornemen gecombineerd met sociale steun, met voornemen

in combinatie met beheersing en met sociale norm. Daarbij valt vooral het belang van het eerdere gedrag op. In navolging van Landis, Triandis en Adamopoulos wordt eerder gedrag gezien als gewoonte. Het werkgedrag is voor velen routinematig. Op bepaalde taken en stimuli wordt op een vaste wijze gereageerd, veelal zonder dat een bewuste keuze wordt gemaakt. De invloed van voornemens wordt daarmee ingeperkt: niet alle werkgedrag is bewust gekozen en uitgevoerd. Daarmee wordt de invloed van gewoonte groter. Blijkbaar blijft het eerdere gedrag van overheersend belang bij de onderzochte cursisten.

Een manier om het belang van gewoonte te reduceren is het gebruik maken van andersoortige voornemens: specifiekere voornemens, gekoppeld aan situaties en tijdstippen (implementatievoornemens) zouden de automatisch verloopende gedragsuitoefening kunnen doorbreken en de cursisten als het ware meer invloedsmogelijkheden op hun eigen gedrag kunnen geven. Daarbij zou tevens aandacht besteed kunnen worden aan het reageren op het mislukken van een toepassing van het geleerde. Het komt voor dat cursisten op grond van één of meer negatieve ervaring(en) menen dat het geleerde niet werkt, of in elk geval niet in hun situatie, of dat zij de vaardigheid niet (volgende) beheersen om succesvol te zijn.

Het doorbreken van gewoonten zou wellicht aparte aandacht verdienen binnen bedrijfsopleidingen. Meestal worden zaken aangeleerd die (nog) geen automatisme zijn bij het verlaten van de cursus. Dat betekent dat het nieuwe gedrag moet concurreren met het oude gedrag, dat veelal 'overlearned' en ingesleten is. Het is dan van belang, samen met de cursist te analyseren op welke momenten zij of hij 'de

weg inslaat' van het oude gedrag. Dit kan men analoog zien aan de wijze, waarop iemand die zich voorgenomen heeft van zijn werk niet direct naar zijn huis te rijden maar bijvoorbeeld onderweg ergens een brief wil afgeven, plotse-ling merkt de bewuste afslag al voorbij te zijn. De 'automatische piloot' had de besturingstaak overgenomen en het voornemen was misschien wel aanwezig, maar had geen invloed op het gedrag. Waarschijnlijk zijn er manieren te bedenken om de saillantie van het voornemen te verhogen en de kans op terugval in het oude gedrag terug te dringen. Zoals de automobilist zijn voornemen enkele malen kan herhalen om de kans op uitvoering te vergroten, of proberen kan het voornemen voortdurend 'in de geest' te houden, of het voornemen kan koppelen aan een *cue* ('bij het benzinstation moet ik op gaan letten'), zo kan ook een cursist pogingen ontwikkelen het voornemen op diverse manieren meer kans van slagen te geven, met name bij het bestaan van vaste gewoonten. Dat kan onder meer door het maken van voornemens gericht op implementatie van het gedrag (Gollwitzer, 1994), in plaats van de gebruikelijke, meer globaal gerichte voornemens ('het voortaan beter doen').

Cursisten zullen daartoe inzicht moeten krijgen in de situaties die hen tot bepaald gedrag aanzetten, en in de aspecten van die situaties die wellicht een signaalwaarde kunnen gaan krijgen voor het nieuwe gedrag. De 'scripts' van het gewone werkgedrag zullen misschien daarbij geëxpliciteerd moeten worden zodat de keuzemomenten weer echt als zodanig kunnen gaan functioneren. Dat betekent wellicht dat daar binnen opleidingen (of voorafgaand daaraan, of erop volgend) aandacht aan besteed moet worden.

De relatief geringe invloed van gedragsvoornemen

Gedragsvoornemens hadden minder invloed dan verwacht: van een directe invloed was geen sprake. Deelnemers aan de cursus projectmatig werken namen zich wel voor hun gedrag in de toekomst te verbeteren (er bleef steeds een verschil tussen het huidige en het voor later gewenste gedrag) maar dit had uiteindelijk geen direct effect op het latere gedrag.

Wel bleek er een interactie-effect te zijn tussen voornemens en beheersing bij de verkla-

ring van het latere gedrag. Deelnemers kunnen hun gedragsvoornemens gemakkelijker uitvoeren wanneer deze vergezeld gaan van beheersing. Een dergelijke interactie was ook aantoonbaar voor voornemens en sociale steun: cursisten kunnen hun voornemens beter realiseren wanneer er adequate steun van de chef is. Met andere woorden: voornemens geven wel richting aan het gedrag, maar dienen te worden geactiveerd door de aanwezigheid van beheersing en/of sociale steun.

Hoe komt het nu dat er geen direct verband tussen voornemens en later gedrag aantoonbaar was? In de eerste plaats natuurlijk omdat het eerdere gedrag al was opgenomen in de regressievergelijking. Aangezien eerder gedrag en gedragsvoornemen samenhangen, wordt hiermee al (een deel van) de variantie verklaard, die anders door het met eerder gedrag samenhangende voornemen verklaard zou worden. Een andere mogelijkheid is dat de vraag naar voornemens de beantwoorders ertoe bracht, vooral de eigen motivatie om dat gedrag te vertonen in ogenschouw te nemen en niet stil te staan bij mogelijke contextuele beïnvloeding. Denkbeeldig is dat niet: mensen zijn geneigd vooral naar hun eigen invloed op het gedrag te kijken, en situationele aspecten buiten beschouwing te laten (de fundamentele attributiefout: zie Bem (1972) en Ross (1977)). Een voornemen dat is gebaseerd op een overschatting van de feitelijke invloed boet waarschijnlijk in aan voorspellende kracht.

Een manier waarop voornemen ongetwijfeld aan belang zou winnen, is het opnemen van het genereren van specifieke voornemens als onderdeel van een cursus. Onderzoek heeft aangetoond dat niet alleen specifieke doelen beter werken dan globale doelen (Locke & Latham, 1990), maar ook dat specifieke zelfontwikkelde voornemens (implementatievoornemens) een sterkere invloed hebben op het latere gedrag dan minder specifieke zelfontwikkelde voornemens (Gollwitzer, 1994). Naast het voornemen om bepaald gedrag te vertonen neemt men zich voor, op welke dag, welk tijdstip en bij welke gebeurtenis dat concreet zou moeten gebeuren. Daarmee is echter het terrein van de metingen definitief verlaten en dat van de interventies betreden.

De invloed van de sociale omgeving: sociale steun en sociale norm

Uit het bovenstaande bleek al dat de omgeving via de mate van verstrekte sociale invloed het effect van gedragvoornemens op later gedrag beïnvloedde. Er was echter ook een direct (zij het gering) effect van de omgeving op het latere gedrag, en wel via sociale norm. Cursisten vormen hun gedrag deels naar de verwachtingen van anderen in hun omgeving, ook wanneer zij zelf niet deze verwachtingen overnemen in hun gedragsvoornemens. Een voorbeeld: de cursiste die na een cursus tekstverwerking eigenlijk veel meer aandacht zou willen besteden aan vormgeving, schikt zich 'tijdelijk' in de opvattingen van haar chef die vooral waarde hecht aan wat er staat en niet aan hoe het er staat, echter zonder haar gedragsvoornemens voor de toekomst bij te stellen.

De sociale omgeving heeft dus wel degelijk invloed op het gedrag na een opleiding, en daarmee op transfer. Daarmee is ook een aangrijpingspunt gegeven voor de verbetering van transfer.

Een chef die ruimte geeft aan de voornemens van haar of zijn medewerker, kan middels het verlenen van sociale steun de opbrengst van die voornemens vergroten. Daarbij blijken veel voor de hand liggende steunvormen vaak niet benut te worden. Relatief weinig chefs overleggen na afloop van een cursus met de cursist over toepassingsplannen of geven feedback over de toepassing. Informeren hoe het ermee staat gebeurt ook weinig. Het is zelfs zo dat vele cursisten aangeven dat de meeste steun die ze van hun chef krijgen bestaat uit de vrijheid in aanpakken van het werk: 'Hij laat mij mijn gang gaan'. Er zijn echter ook anderen die aangeven dat die vrijheid hun soms teveel wordt. 'Vrijheid' komt dan te dicht bij onverschilligheid.

De hier ondervraagde cursisten rapporteerden ook algemenere 'aansluitingsproblemen' in de werksituatie. Iemand die, gewapend met kennis en vaardigheden, terugkeert op een werkplek waar men niet op de hoogte is van hetgeen is aangeleerd, kan licht een zeker onbegrip verwachten. Dat gold zeker voor de hier onderzochte cursisten, die soms last hadden van het feit dat het nieuw-geleerde gedrag niet paste in hun contacten met anderen. Wanneer zij probeerden om, conform de cursusdoelen,

harde afspraken te verbinden aan samenwerking met andere afdelingen ('kan ik er dan echt op rekenen dat het volgende week klaar is?') stuitten zij soms op gebrek aan medewerking en/of verwierven zij zich het imago van een lastig mens te zijn. Ook het probleem van een nieuw-geleerd jargon, dat niet inzichtelijk is voor hun collega's, speelde hen parten. Een evident voorbeeld van niet-aansluiten is overigens te vinden bij de cursist die niet in een project werkt en dat voorlopig ook niet gaat doen, maar die de cursus bijwoont omdat zijn collega eigenlijk had moeten gaan doch te druk bezig is een deadline te halen.

Gedragsmanagementvaardigheden

Gedragsverandering na een opleiding projectmatig werken hangt af van eerder gedrag, van voornemens in combinatie met beheersing en sociale steun, en van sociale norm. Hierboven werd al aangestipt dat op sommige punten in de opleiding meer aandacht besteed kan worden aan de situatie na afloop. Daarbij werd genoemd het bewust worden van het soms routinematige verloop van werkgedrag en het identificeren van keuzemomenten, het kunnen hanteren van faal-ervaringen (*relapse prevention* training, Marx, 1982) en het zoeken van gelegenheden die geschikt zijn voor implementatie. Ook het stellen van (soms beperkte) doelen en het toetsen van het bereiken ervan behoren hiertoe. Feitelijk gaat het hier om vaardigheden die het cursusdoel te boven gaan, maar die wel van invloed zijn op het bereiken van het cursusdoel. Deze vaardigheden worden ook wel *gedragsmanagementvaardigheden* genoemd (Den Ouden, 1992b) aangezien de cursist hiermee zijn of haar eigen (leer- en toepassings)gedrag reguleert en beheerst.

Simons (1990) gebruikt de term *cognitieve strategieën* en noemt daarbij probleemoplossingstrategieën, zelfregulatiestrategieën en transferstrategieën. Probleemoplossingsstrategieën hebben vooral betrekking op het splitsen van een probleem in onderdelen en terugredeneren vanuit het doel of probleem. Transferstrategieën betreffen het gericht zoeken van de geleerde kennis en vaardigheden gegeven een bepaalde situatie of het terugvinden van moeilijk toegankelijke kennis via hulpmiddelen als het zich terugdenken in de opleidingssituatie. De zelfregulatiestrategieën bevatten elemen-

ten als het stellen van doelen, het controleren van resultaten en het in de gaten houden van het probleemoplossingsproces. Ze komen dan ook overeen met een deel van de gedragsmanagementvaardigheden en wel met het deel dat gericht is op het gewenste gedrag zelf. Een adequate toepassing van zelfregulatie lijkt overigens deels afhankelijk te zijn van de mate waarin de probleemoplossingsstrategieën juist worden toegepast.

Gist, Stevens en Bavetta (1991) hanteren de term *self-management* en bedoelen daarmee 'the deliberate regulation of stimulus cues, covert processes, and response consequences to achieve personally identified behavioral outcomes'. Deze definitie beschrijft niet op welke wijze self-management exact plaats zou (kunnen) vinden, maar in de uitwerking van Gist et al. wordt een verband gelegd met de eerder genoemde *relapse prevention* training van Marx en gebruik gemaakt van het herkennen van probleemsituaties, strategieën voor het omgaan met die situaties, het stellen van doelen en toetsen van het bereik ervan en het zelf verstrekken van beloning of straf, afhankelijk van het bereiken van het doel. Het is duidelijk dat hier de omgeving een belangrijker rol wordt toebedeeld dan bij de meer op het gedrag zelf gerichte zelfregulatiestrategieën die Simons beschreef: met name de aandacht voor probleemsituaties in de omgeving (tijdsdruk, interpersoonlijke spanning e.d.) valt op.

Zowel gedraggerichte ('zelfregulatie') vaardigheden als probleemsituatie-gerichte (*relapse prevention*) vaardigheden kunnen invloed hebben op transfer. Een element dat tot nu toe weinig genoemd werd maar dat wellicht meer aandacht verdient, is het verwerven van sociale ondersteuning vanuit de eigen omgeving. In het hier beschreven onderzoek werd duidelijk dat steun in samenwerking met gedragsvoornemens invloed heeft op het gedrag enige tijd na een opleiding. Weliswaar is door diverse auteurs gewag gemaakt van het belang van de rol van de chef (Georgenson, 1982; Leifer & Newstrom, 1980; Michalak, 1981) maar daaruit worden geen consequenties getrokken voor de rol van de cursist. Steun vanuit de sociale omgeving wordt vooral beschreven als iets dat door de opleider op directe wijze beïnvloed zou moeten worden. Het kan echter ook indirect, namelijk door in een opleiding aan-

dacht te besteden aan het ontlocken van steun aan de omgeving. Een cursist kan leren vragen om concrete hulp bij toepassing van het geleerde (instrumentele steun; House, 1981) of om noodzakelijke informatie, bijvoorbeeld over haar of zijn gedrag of prestaties (informatiesteun, waarderingsteun; House, 1981). Ook zou een cursist kunnen informeren wat de chef nu feitelijk verlangt, waardoor een mogelijk onjuist waargenomen sociale norm verduidelijkt wordt. Sociale norm bleek in dit onderzoek een eigen invloed uit te oefenen op het gedrag na de opleiding.

Gedragsmanagementvaardigheden omvatten dus zelfregulatievaardigheden, *relapse prevention*vaardigheden en steunverkrijgingsvaardigheden. De cursist probeert niet alleen greep te krijgen op het geleerde, maar ook op de omgeving waarin het geleerde dient te worden toegepast.

De resultaten van het beschreven onderzoek leiden tot implicaties voor de praktijk van bedrijfsopleidingen. Met name het betrekken van de omgeving van de cursist bij transferverbetering kan bijdragen tot een vergroting van cursus-effectiviteit. Het letten op en aanleren van algemeen toepasbare gedragsmanagementvaardigheden in bedrijfsopleidingen kunnen eveneens de opbrengst van huidige en toekomstige opleidingen van cursisten beïnvloeden.

In dit onderzoek bleek dat gewoonte het latere gedrag sterk beïnvloedde. Voornemens waren wel van invloed, maar hun effect was niet sterk. De wellicht paradoxaal aandoende aanbeveling die hieruit voortvloeit is: om het belang van gewoonte te reduceren, dient meer aandacht aan voornemen te worden besteed; echter niet aan globale voornemens maar aan specifiek op invoering van het nieuwe gedrag gerichte voornemens.

Deze studie was gebaseerd op een veldonderzoek. Het belang van gedragsmanagementvaardigheden kan echter beter worden nagegaan wanneer deze bewust in meerdere of mindere mate worden aangeleerd en de gevolgen hiervan voor latere gedragsverandering worden nagegaan. Ook zijn veld-experimenten voor de toekomst aan te raden om de exacte bijdrage van de onderzochte factoren na te gaan. Wanneer er geen gebruik gemaakt wordt van 'natuurlijke variatie' maar er daarentegen

sprake is van bijvoorbeeld een gemanipuleerde hoge, gemiddelde en lage sociale steun of sociale norm kan een beter inzicht verkregen worden in de precieze werking van deze factoren in de periode volgend op een bedrijfsopleiding.

Noot

- 1 'Transfer na bedrijfsopleidingen' was een onderzoeksproject aan de Vakgroep Sociale en Organisationspsychologie aan de Universiteit Utrecht dat liep van 1986 tot 1992.

Literatuur

- Ajzen, I. (1988). *Attitudes, personality, and behaviour*. Chicago, IL: The Dorsey Press.
- Ajzen, I., & Madden, T.J. (1986). Prediction of goal-directed behavior. Attitudes, intentions, and perceived behavioral control. *Journal of Experimental Social Psychology*, 22, 453-474.
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Baldwin, T.T., & Ford, J.K. (1988). Transfer of training: a review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41, 61-105.
- Baumgartel, H., & Jeanpierre, F. (1972). Applying new knowledge in the back-home setting: a study of Indian managers' adoptive efforts. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 8, 674-695.
- Baumgartel, H., Sullivan, G.J., & Dunn, L.E. (1977). How organizational climate and personality affect the pay-off from advanced management training sessions. *Indian Society for Applied Behavioral Science Journal*, 2, 1-9.
- Bem, D.J. (1972). Self-perception theory. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 1-62). New York: Academic Press.
- Bentler, P.M., & Speckart, G. (1979). Models of attitude-behavior relations. *Psychological Review*, 86, 452-464.
- Bergers, G.P.A., Marcelissen, F.H.G., & Wolff, Ch.J. de (1986). *Vragenlijst Organizationalstress-D*. Interne publikatie. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Cascio, W.F. (1991). *Applied Psychology in personnel management* (4th ed.), Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Gaines-Robinson, D., & Robinson, J. (1990). Training voor resultaat. In J.W.M. Kessels, C.A. Smit & J.H. M. Luchters (Red.), *Kengetallen voor de opleidingsmanager*, Capita Selecta, afl. 5, Handboek Opleiders in Organisaties (pp. 33-48). Deventer: Kluwer.
- Gaines-Robinson, D., & Robinson, J.C. (1989). *Training for impact; how to link training to business needs and measure the results*. San Francisco: Jossey-Bas.
- Georgenson, D.L. (1982). The problem of transfer calls for partnership. *Training and Development Journal*, 36, 75-78.
- Gist, M.E., Stevens, C.K., & Bavetta, A.G. (1991). Effects of self-efficacy and post-training intervention on the acquisition and maintenance of complex interpersonal skills. *Personnel Psychology*, 44, 837-861.
- Gollwitzer, P.M. (1994). Goal achievement: The role of intentions. In M. Hewstone & W. Stroebe (Eds.), *European Review of Social Psychology*, 4 (pp. 141-185). Chichester: Wiley.
- House, J.S. (1981). *Work stress and social support*. Reading: Addison-Wesley.
- Jelsma, O. (1989). *Instructional control of transfer* (Academisch proefschrift). Enschede: Van Merriënboer.
- Kearsly, G. (1989). Kosten en baten van opleidingen. In J.W.M. Kessels & C.A. Smit (Red.), *Handboek opleiders in organisaties* (pp. 630-662). Deventer: Kluwer.
- Kelly, H.B. (1982). A primer on transfer of training. *Training and Development Journal*, 36, 102-106.
- Kirkpatrick, D.L. (1987). Evaluation. In R.L. Craig (Ed.), *Training and development handbook. Guide for human resource development* (pp. 301-320). New York: McGraw-Hill.
- Komaki, J., Barwick, K.D., & Scott, L.R. (1978). A behavioral approach to occupational safety: pinpointing and reinforcing safe performance in a food manufacturing plant. *Journal of Applied Psychology*, 63, 434-45.
- Komaki, J., Waddell, W.M., & Pearce, M.G. (1977). The applied behaviour analysis approach and individual employees: improving performance in two small businesses. *Organizational Behaviour and Human Performance*, 19, 337-352.
- Landis, D., Triandis, H.C., & Adamopoulos, J. (1978). Habit and behavioural intentions as predictors of social behaviour. *The Journal of Social Psychology*, 106, 227-237.

- Latham, G. P. (1988). Human resource training and development. *American Review of Psychology*, 39, 545-582
- Leifer, M. S., & Newstrom, J. W. (1980). Solving the transfer of training problems. *Training and Development Journal*, 34, 42-46.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Marx, R. D. (1982). Relapse prevention for managerial training: a model for maintenance of behavior change. *Academy of Management Review*, 7, 433-441.
- Michalak, D. F. (1981). The neglected half of training. *Training and Development Journal*, 35, 22-28.
- Morrison, R. F., & Brantner, T. M. (1992). What enhances or inhibits learning a new job? A basic career issue. *Journal of Applied Psychology*, 77, 926-940.
- Mulder, M. (1992). *Tabellenoverzicht bedrijfsopleidingen en particuliere opleidingen: trends, internationalisering en certificatie*. Enschede: Interne publikatie Faculteit der Toegepaste Onderwijskunde, Universiteit Twente.
- Ouden, M. D. den (1992a). Bedrijfsopleiding en transferpatronen. In M. Mulder (Red.), *Scholing en opleiding in het bedrijfsleven* (pp.129-149). Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Ouden, M. D. den (1992b). *Transfer na bedrijfsopleidingen. Een veldonderzoek naar de rol van voornemens, sociale norm, beheersing en sociale steun bij opleidingstransfer* (Academisch proefschrift). Amsterdam: Thesis.
- Pea, R. D. (1987). Socializing the knowledge transfer problem. *International Journal of Educational Research*, 11, 639-663.
- Prawat, R. S. (1989). Promoting acces to knowledge, strategy, and dispositions in students: a research synthesis. *Review of Educational Research*, 59, 1-41.
- Ross, L. (1977). The intuitive psychologist and his shortcomings: distortions in the attribution process. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 174-214), 10. New York: Academic Press.
- Schifter, D. B., & Ajzen, I. (1985). Intention, perceived control, and weight loss: an application of the theory of planned behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 843-851.
- Schramade, P. W. J. (1989). Voorbereiding en planning van de effectevaluatie. *Handboek opleiders in organisaties*, B.1.4 (pp. 1-56). Deventer: Kluwer.
- Simons, P. R.-J. (1990). *Transfervermogen*. Oratie uitgesproken bij de aanvaarding van het hoogleeraarschap in de onderwijskunde, 3-36.
- Suesan, N., Tops, M. W., & Wijers, G. J. (1986). *Bedrijfsopleidingen in de lift*. Amsterdam: Bakkenist.
- Thijssen, J. G. L., & Ouden, M. D. den (1990). Betekenis en werking van transfer. *Gids voor de opleidingspraktijk*, 7, 7.50.Thi.1-25.
- Tziner, A., & Haccoun, R. R. (1991). Personal and situational characteristics influencing the effectiveness of transfer of training improvement strategies. *Journal of Occupational Psychology*, 64, 167-177
- Verhaak, A. C. M., Claas, L. A. M. C. & Vreeswijk, J. A. M. (1992). Transferbevordering in de praktijk. *Gids voor de opleidingspraktijk*, 12, 7.55.Ver.1-19
- Wexley, K. N., & Latham, G. P. (1981). *Development and training human resources in organizations*. Glenview, IL: Scott, Foresman.
- Wijnen, G., Renes, W., & Storm, P. (1984). *Project management*. Utrecht: Het Spectrum.
- Williams, R. H., Zimmerman, D. W., Rich, J. M., & Steed, L. (1984). An empirical study of the relative error magnitude in three measures of change. *Journal of Experimental Education*, 53, 55-57.

Auteur

M. D. den Ouden is universitair docent bij de Vakgroep Sociale en Organisationspsychologie Universiteit Utrecht

Adres: Postbus 80 140, 3508 TC Utrecht

Abstract

Behavioural change after a training programme

M. D. den Ouden. Pedagogische Studiën, 1995, 72, 23-36.

Transfer after a training in Project Work of 74 trainees was researched with a longitudinal design (one pretest, two posttests). Behaviour as measured 6 months after the training was explained with Ajzen's theory of planned behaviour (1988) and with a newly developed model which included earlier behaviour, intentions, social support and self-efficacy

as moderators of intention and social norm. Ajzen's model explained 40% of the variance of later behaviour, the new model 59%. It was concluded that transfer might be enhanced by using self-regulation skills (like implementation intentions) and situation-oriented skills (like relapse prevention skills).

Transfer of training: transferbeïnvloedende factoren in bedrijfsopleidingen

E. W. M. Gielen

Samenvatting

Op basis van de onderzoeksliteratuur is een model voor *transfer of training* samengesteld. In dit model wordt weergegeven welke kenmerken van de cursist en de werksituatie van invloed zijn op het korte- en lange-termijn effect van trainingen. In dit artikel staat een deel van dit model centraal, namelijk de factoren die de korte-termijn effecten verklaren. De geldigheid van dit model voor de praktijk van bedrijfsopleidingen is onderzocht bij een opleiding voor baliemedewerkers ($n=72$) bij een grote bankorganisatie. Uit de resultaten blijkt dat na de opleiding een significant leerresultaat optreedt, hoewel een aanzienlijk deel van de cursisten voor de opleiding al veel kennis over de materie bezit. De factoren die de score op de voortoets of natoets beïnvloeden zijn: leertijd, de leeropvatting, toepassingsfrequentie en de steun van de chef. De factoren die het zelfvertrouwen bij de taakuitvoering beïnvloeden zijn: de perceptie van de relevantie van de cursusinhoud, de leertijd en de leeropvatting.

1 Inleiding

Het belang van de effectiviteit van trainingen wordt regelmatig benadrukt in publikaties op het gebied van bedrijfsopleidingen (Baldwin & Ford, 1988; Campbell, 1988; Ford, 1990; Laker, 1990; May, Moore & Zammit, 1987; Noe & Ford, 1992; Wexley, 1984). In deze context wordt een training beschouwd als effectief wanneer er transfer optreedt. Met andere woorden, wanneer cursisten in staat blijken de kennis, vaardigheden en attitudes die ze hebben geleerd in de training te gebruiken in hun eigen werksituatie. De mate waarin transfer wordt bereikt, wordt onder meer beïnvloed door de trainingmethoden, omgevingen, werkomstandigheden, attitudes, groepsfactoren en individuele verschillen in bekwaamheden.

Binnen het onderzoek naar transferbeïnvloedende factoren wordt allereerst een model van transfer of training gepresenteerd op basis van een synthese van empirisch onderzoek. Dit model is getoetst in een bedrijfscontext. De factoren die zijn opgenomen reflecteren aspecten waarop een trainingsontwikkelaar direct of indirect invloed kan uitoefenen. Met andere woorden, resultaten op basis van een onderzoek naar de geldigheid van dit model kunnen aanwijzingen opleveren voor het efficiënter en effectiever verloop van de ontwikkeling en uitvoering van trainingen binnen een bedrijfscontext.

In dit artikel staat een deel van dit model centraal, namelijk het deel dat betrekking heeft op de periode tot en met de opleiding. Dit betekent dat de invloed van de factoren direct voor de opleiding en tijdens de opleiding wordt onderzocht. In het kader van een onderzoek naar transfer of training is dit noodzakelijk, omdat leren en retentie voorwaarden zijn voor het optreden van transfer. Inzicht in de factoren die leren en retentie positief dan wel negatief beïnvloeden kan derhalve een belangrijke rol spelen in het zoeken naar factoren die transfer of training mede bepalen.

Eerst wordt in paragraaf 2 het begrip transfer nader toegelicht. Vervolgens wordt in paragraaf 3 het deelmodel beschreven dat in deze studie centraal staat. In paragraaf 4 wordt ingegaan op de onderzoeksoepzet en het instrumentarium. Ten slotte worden in paragraaf 5 de resultaten besproken en in paragraaf 6 conclusies getrokken.

2 Transfer in maten en soorten

Transfer is een verschijnsel dat betrekking heeft op de verandering in de taakuitvoering als een resultaat van een eerdere prestatie op een andere taak (Gick & Holyoak, 1987, p. 10). Vanaf het begin van deze eeuw is het een ver-

schijnsel geweest dat onderzoekers bezig heeft gehouden, wat heeft geresulteerd in diverse theorieën, modellen, benaderingen en resultaten. Voor uitgebreide overzichten wordt verwezen naar bijvoorbeeld Cormier en Hagman (1987) en Detterman en Sternberg (1993).

In de literatuur is een verscheidenheid aan typen transfer aan te treffen, waarvan er hier enkele worden genoemd. Het onderscheid tussen verre en nabije transfer bijvoorbeeld, verwijst naar de mate waarin het uitvoeren van taak 1 overeenkomt met taak 2. Bij positieve en negatieve transfer wordt een positief dan wel negatief effect van de taakuitvoering van taak 1 op taak 2 bedoeld. Specifieke en algemene transfer heeft te maken met de mate waarin het geleerde een al dan niet breed en omvangrijk toepassingsgebied heeft. Wanneer in het vervolg over transfer wordt gesproken, wordt hiermee positieve transfer bedoeld: de prestatie op de voorgaande taak heeft een positieve invloed op de prestatie op de volgende taak. Verder worden de typeringen ver-nabij en algemeen-specifiek als uitwisselbaar beschouwd. Hiermee wordt de mate waarin de leertaak en de transfertaak identiek zijn aangeduid: hoe groter de gelijkenis van de taken hoe kleiner het toepassingsgebied van het geleerde is, namelijk transfertaken die dicht bij de leertaken liggen. Een laatste onderscheid dat in dit kader moet worden genoemd is het onderscheid tussen 'transfer of learning' en 'transfer of training' op basis van het toepassingsgebied van het geleerde, respectievelijk een leersituatie of een werksituatie (Thijssen, 1987). In het vervolg wordt met transfer 'transfer of training' bedoeld.

Een belangrijke vraag in de context van bedrijfsopleidingen is naar welke type transfer moet worden gestreefd. Om deze vraag te beantwoorden kunnen verschillende uitgangspunten worden gevolgd. Enerzijds kan worden beargumenteerd dat voor steeds meer banen en functies geldt dat ze bestaan uit minder routinematig werk en dat ze meer flexibele vaardigheden, met name op het gebied van het probleem-oplossen, vereisen (Jelsma, 1989, p. 11). In deze gevallen is het van belang dat het geleerde in een variatie aan situaties kan worden aangewend: verre transfer of algemene transfer zal het doel van de training zijn. Anderzijds kan worden gesteld dat trainingen in de context van

bedrijfsopleidingen moeten worden gericht op korte-termijn vaardigheidsontwikkeling, zodat het geleerde direct kan worden toegepast en de prestaties van de werknemer in zijn of haar functie direct verbeteren. In dit geval zal training gericht op nabije of specifieke transfer het doel zijn.

Laker (1990) veronderstelt dat nabije of specifieke transfer het meest gewenst is bij technische training, omdat deze gewoonlijk specifieke kennis en procedures omvat die van toepassing zijn op de huidige functie. Algemene transfer ziet hij met name bij programma's voor *management development* of creatief probleem oplossen, aangezien dit type trainingsinhoud meer gericht is op de individuele ontwikkeling en vaak betrekking heeft op lange termijn doelen en toekomstige functies. Thijssen en Den Ouden (1990, p. 17-18) onderscheiden vijf aspecten die een rol spelen bij het bepalen van het gewenste type transfer: (1) de mate waarin de cursist in staat is tot abstractie; (2) de variatie in toepassingsituaties; (3) de frequentie en periode van toepassing; (4) de termijn waarop de cursist de gewenste kennis en vaardigheden moet beheersen; (5) de mate waarin standaardisatie van taken kan optreden. Zij benadrukken dat eerst een keuze voor een type transfer moet worden gemaakt voordat verder gegaan wordt met de ontwikkeling of selectie van trainingsprogramma's. Op basis van een keuze voor een type transfer kan immers worden vastgesteld aan welke randvoorwaarden trainingen zouden moeten voldoen om het gewenste effect (de gewenste transfer) te bereiken.

Wanneer wordt gesproken over transfer binnen bedrijfsopleidingen dient allereerst duidelijk te zijn waarover wordt gesproken. De selectie van opleidingsdoelen beïnvloedt in hoge mate in welke termen er over transfer zal worden gesproken. Wanneer bijvoorbeeld wordt gekozen voor een opleiding die medewerkers op korte termijn moet voorbereiden op het gebruiken van een nieuwe machine is het niet realistisch effecten te verwachten bij het bedienen van andere, meer gecompliceerde, machines. Ook is noodzakelijk om te bepalen met welke factoren rekening moet worden gehouden bij het vaststellen van de effectiviteit van een opleiding of bij het ontwerpen van een opleiding. De opleiding is immers niet de enige fac-

tor die het functioneren van een medewerker beïnvloedt. In de volgende paragraaf wordt ingegaan op de verschillende factoren die de transfer of training mede kunnen beïnvloeden.

3 Naar een model voor transfer of training

In de literatuur zijn modellen te vinden waarmee het transferproces wordt beschreven. Deze zijn bijvoorbeeld afkomstig uit het leerpsychologische, het onderwijskundige of het organisatie- of sociaal-psychologische domein (Baldwin & Ford, 1988; Brooks & Dansereau, 1987; Cormier & Hagman, 1987; Fraser, Walberg, Welch & Hattie, 1987; Thijssen, 1987). Deze modellen en benaderingen hebben gemeen dat ze proberen inzichtelijk te maken welke factoren een rol spelen bij het bereiken van transfer van het geleerde naar een nieuwe leer- of werksituatie. Het model dat Baldwin en Ford (1988) hebben voorgesteld wordt in deze bijdrage als uitgangspunt gekozen. Zij definiëren transfer als de mate waarin cursisten in staat zijn de geleerde kennis, vaardigheden en attitudes in de werksituatie toe te passen. Dit betekent dat het geleerde moet worden generaliseerd naar het werk en moet worden vastgehouden voor een bepaalde periode: de voorwaarden voor transfer. Verder onderscheiden ze drie categorieën met factoren van training input, namelijk de cursistkenmerken, kenmerken van het curriculumontwerp en van de werkomgeving, en training output, namelijk leren en retentie.

Het onderzoek dat Baldwin en Ford beschrijven is echter hoofdzakelijk uitgevoerd in de context van het 'schoolse' leren en heeft dus betrekking op groepen kinderen of studenten, op relatief eenvoudige taken (vaak motorische vaardigheden) gericht op korte termijn effecten. In dit artikel ligt de nadruk op factoren die van invloed zijn in beroeps- of functiegerichte opleidingen. Daarom is er binnen de categorieën van transferfactoren van Baldwin en Ford specifiek gezocht naar resultaten van empirisch onderzoek in een dergelijke context. Hieronder volgt een korte beschrijving van de kenmerken van de cursisten en van de werksituatie die in de eerste fase (voor en tijdens de opleiding) van belang zijn.

3.1 Cursistkenmerken

In het algemeen blijken kenmerken van de lerende de verandering van het gedrag te beïnvloeden, alhoewel Baldwin en Ford van mening zijn dat er geen overeenstemming is over de mate en de richting van deze invloed. Allereerst is er de *ability* van de lerende. Er is geen twijfel over mogelijk dat de *ability* van het individu in grote mate de variatie in leeruitkomsten bepaalt. Daarbij spelen niet alleen de opgebouwde kennis en vaardigheden van eerdere ervaringen met vergelijkbare taken (voorkennis) een rol, maar ook het flexibel aanpassen van bestaande vaardigheden aan nieuwe taken (Clark & Voogel, 1985).

De persoonlijkheidsfactoren die in deze context van betekenis lijken te zijn, zijn zelfvertrouwen (*self-efficacy*) en leerstijl. Zelfvertrouwen wordt gedefinieerd als "the individual's expectation or confidence that tasks can be successfully performed" (Ford, Quinones, Sego & Speer Sorra, 1992). De onderliggende hypothese is dat naarmate de lerende meer zelfvertrouwen heeft, hij of zij ook actiever zal zijn in het uitproberen van geleerde vaardigheden en vaker moeilijke en complexe taken ter hand zal nemen (Ford et al., 1992). Verder constateert Ameel (1992, p. 72) dat er een positieve relatie is tussen zelfvertrouwen en waargenomen frequentie van gebruik van vaardigheden.

Leerstijl is een samenhangend geheel van leeractiviteiten, leeroriëntatie en het mentaal model van leren dat een individu heeft. Vermunt (1992) toont aan dat een deel van de leer-effecten kan worden verklaard door de leerstijl.

Dan is er nog een grote groep motivationele factoren: hier blijken betrokkenheid (*job involvement*) en het oordeel over de relevantie van de cursusinhoud voor het werk belangrijk. Betrokkenheid wordt gedefinieerd als "the degree to which the trainee identifies psychologically with the work, or the importance of the work for the individual's total self image" (Noe, 1986, p. 742). Veronderstellingen zijn dat betrokkenheid positief samenhangt met het leer-effect en met de frequentie van gebruik en hiermee indirect met verandering in gedrag. Daarnaast is het van betekenis de (toekomstige) cursist uit te leggen wat de relevantie is van de training voor zijn of haar huidige of toekomstige werk (Ameel, 1992, p. 40). Wanneer de cursist niet een accuraat beeld heeft van de

relevantie is het mogelijk dat hij of zij niets leert wat in het werk daadwerkelijk kan worden gebruikt. Daarom wordt verondersteld dat de perceptie van de relevantie van de trainingsinhoud gerelateerd is aan de motivatie om te leren (voor en tijdens de training) en de motivatie om de leerinhoud toe te passen (na de training). Verondersteld wordt dat de perceptie van de relevantie positief samenhangt met het leereffect en de frequentie van gebruik.

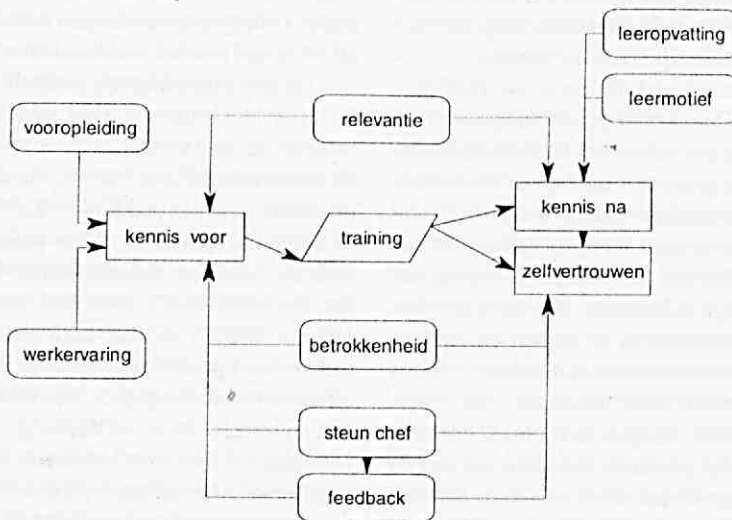
3.2 Werksituatiekenmerken

De werksituatie is de omgeving waarin de werknemer de bij zijn of haar functie behorende taken uitvoert. Binnen deze omgeving zijn factoren positief danwel negatief van invloed op het vermogen van de individuele werknemer om het geleerde toe te passen. Deze invloeden zijn bijvoorbeeld afkomstig van de organisatiestructuur, beleid, technologieën, beloningssystemen en waarden en normen binnen de organisatie (Vandenput, 1973). De belangrijkste afzonderlijke factoren die hier worden gebruikt zijn de steun van de chef, de feedback en de gelegenheid tot prestatie. De perceptie die de cursist heeft van de mate waarin de chef steun geeft wordt afgeleid van de mate waarin de chef voor, tijdens en na de training activiteiten onderneemt om de cursist/werknemer te helpen. Deze activiteiten kunnen variëren van overleg bij de keuze van een trai-

ning, het bespreken van problemen en vragen naar aanleiding van de training tot het zorgen voor vervanging.

Uit onderzoek naar feedback in arbeidsorganisaties en de relatie van feedback met prestaties (Becker en Klimoski, 1989; Herold, Liden en Leatherwood, 1987; Herold & Parsons, 1985) blijkt dat vooral de feedback van de chef en organisatie is gerelateerd aan de gerapporteerde functieprestatie, terwijl feedback van collega's en zelfevaluatie dat niet zijn. De kritieke feedbackfactoren zijn de zogenaamde negatieve uitingen en de positieve functieveranderingen. Er wordt dan ook verondersteld dat de perceptie van de feedback het zelfvertrouwen van de cursist beïnvloedt en dus indirect het gedrag.

Een laatste, en zeker niet de minst belangrijke factor, is de gelegenheid tot prestatie: "the extent in which a trainee is provided with or actively obtains work experiences relevant to the tasks for which he or she is trained" (Ford et al., 1992). Hierbij zijn bijvoorbeeld van belang: het aantal taken dat wordt uitgevoerd, de frequentie en de mening over de moeilijkheid en complexiteit van de uitgevoerde taken (de cursist kan bijvoorbeeld alleen de gemakkelijke taken uitvoeren). De verwachting is dat naarmate een cursist na de opleiding meer in de gelegenheid is om de taken in de werksituatie uit te voeren, het werkgedrag beter zal zijn.



Figuur 1. Transfer of training: Een deelmodel voor de korte-termijn effecten van trainingen

3.3 Een model voor het korte-termijn effect van trainingen

In Figuur 1 wordt gepresenteerd op welke wijze de kenmerken die in de voorgaande paragrafen zijn beschreven, met elkaar samenhangen. In dit model staat het leerproces centraal: van voor de training tot het moment dat de training is afgerond. De mate waarin een cursist over bepaalde kennis en ervaring beschikt voorafgaand aan de training, wordt mede bepaald door factoren als vooropleiding en werkervaring. Als resultaat van de training geldt niet alleen de hoeveelheid kennis van de materie na de opleiding, maar ook de mate waarin de cursist vertrouwen heeft in de eigen taakuitvoering. Bij de cursist zijn de factoren die hier een rol spelen: leermotief en leeropvatting, betrokkenheid bij het werk. Binnen de werksituatie zijn de beïnvloedende factoren de steun van de chef en feedback.

4 Onderzoek naar de geldigheid van het model

Over de geldigheid van dit model als geheel is geen informatie beschikbaar. Het doel van deze studie is om conclusies te kunnen trekken ten aanzien van de waarde van dit model voor de praktijk van opleiden binnen arbeidsorganisaties. In deze paragraaf worden achtereenvolgens beschreven: de onderzoeksvragen en -opzet, de context waarbinnen het onderzoek is uitgevoerd, de steekproef en de instrumenten die zijn gebruikt.

4.1 Onderzoeksvragen

De onderzoeksvragen zijn hierbij: (1) Is er een significant leerresultaat? (2) Welke variabelen hebben een significante invloed op de kennis voor de training? (3) Welke variabelen hebben een significante invloed op de kennis na de training? (4) Welke variabelen hebben een significante invloed op het leerresultaat? (5) Welke variabelen hebben een significante invloed op het zelfvertrouwen?

Om deze vragen te beantwoorden wordt voor en na de training informatie verzameld over de variabelen die zijn opgenomen in het model. De onderzoeksofzet is derhalve te typen als een one group pretest-posttest design. Daarbij wordt niet alleen de cursist maar ook de

directe chef als bron gebruikt.

4.2 De context

Het onderzoek wordt uitgevoerd in samenwerking met een grote bankorganisatie in Nederland. De opleidingen voor de medewerkers die met particuliere cliënten te maken hebben bereiken een grote doelgroep, namelijk balie-medewerkers ($n=6000$), middenkader ($n=3000$) en directie ($n=1000$), met als gevolg dat het opleidingsaanbod omvangrijk en divers is. Structureel zijn er ieder jaar ongeveer 4000 balie-medewerkers betrokken bij een of meerdere opleidingen; bij het middenkader en de directie is dit afhankelijk van het aantal nieuwe trainingen. De basisopleidingen voor de balie-medewerkers zijn opgebouwd rond de producten en diensten die de banken leveren (bijvoorbeeld verzekeringen of reizen) en kunnen met een examen worden afgesloten. Het aantal examens varieert per opleiding van ruim 100 tot 800 op jaarbasis.

Uit het aanbod van basisopleidingen voor de balie-medewerkers is een nieuwe opleiding gekozen. Deze opleiding bestaat uit een computerprogramma, een cursistenboek en een begeleidersboek. Alle banken die de betreffende cursus kopen worden telefonisch benaderd om mee te werken aan het onderzoek. Daarbij is de enige voorwaarde dat de balie-medewerkers ook aan het examen zullen deelnemen. Uiteraard mogen de potentiële kandidaten nog niet aan de opleiding zijn begonnen. Aangezien de banken hun eigen opleidingsbeleid bepalen, betekent dat naar eigen inzicht de opleidingen worden gekozen en wordt besloten om de examens al dan niet af te nemen. Alle banken die hun medewerking willen verlenen worden daarom in de onderzoeksgroep opgenomen.

4.3 De onderzoeksgroep

De groep balie-medewerkers waarvan alle gegevens van de beide metingen zijn verzameld (twee toetsen en twee vragenlijsten) vormt de onderzoeksgroep. Deze groep bestaat uit 67 balie-medewerkers, afkomstig van 14 banken (variërend van 1 tot 15 balie-medewerkers per bank) en bestaat vrijwel geheel uit vrouwen (93%). Drieëntachtig procent heeft een functie als balie-medewerker of balie-adviseur; dit houdt in dat werkzaamheden aan de geldhandelingenbalie, de reisbalie of de adviesbalie wor-

den uitgevoerd. Het aantal maanden werkervaring aan de balie varieert van geen tot 17 jaar (gemiddeld 5,1 jaar) en het dienstverband bij de bank varieert van 1,5 jaar tot 18 jaar (gemiddeld 7,2 jaar). De gemiddelde leeftijd van de onderzoeksgroep is 27,6 jaar; daarbij kan worden opgemerkt dat 50% van de baliemedewerkers 25 jaar of jonger is en bijna 80% 30 jaar of jonger. Bij de vooropleiding valt op dat ruim 60% de MAVO heeft afgerond, eenderde HAVO en ruim 30% MEO. Van de baliemedewerkers die MEO heeft gedaan, doet driekwart dit na een MAVO- of HAVO-diploma te hebben gehaald.

De onderzoeksgroep, zoals hier beschreven, is representatief voor de hele populatie baliemedewerkers bij de betreffende bank.

4.4 De toetsen

De opleidingsafdeling heeft voor de betreffende opleiding een itembank van 110 meerkeuzevragen samengesteld. Op basis van deze itembank zijn drie schriftelijke versies en één diskette-versie voor een examen van 30 items gemaakt. Deze 30 items vormen een goede afspiegeling van de inhoud van de opleiding. Er zijn nog geen psychometrische gegevens bekend van de items omdat nog maar een klein aantal examens is afgenomen; bovendien worden in de examenversies niet alle items gebruikt. Voor de voortoets wordt daarom tevens gebruik gemaakt van de aanwezige examens. Om praktische redenen worden alleen de schriftelijke versies gebruikt bij de voortoets. At random wordt één versie voor de voormeting en één voor de nameting toegewezen aan de baliemedewerker.

Er wordt vanuit gegaan dat deze verschillende toetsversies parallel zijn; echter wanneer de toetsversies worden vergeleken blijkt dat er wel degelijk verschillen te zijn. Aan de hand van een variantie-analyse blijkt tussen de toets-

versies, bij zowel de voortoets als het examen, inderdaad een significant verschil te bestaan ($F=6,11$, $p=.0030$; respectievelijk $F=3,62$, $p=.0172$). Dit betekent dat een proefpersoon met bijvoorbeeld versie 2 significant lager scoort dan een proefpersoon met versie 1. Er is dus sprake van een 'toetsversie-effect'. Vanwege dit versie-effect moet bij het berekenen van een leereffect een correctie plaatsvinden voor de toetsversie. De hoogte en richting van de correctie wordt bepaald door middel van een regressie-analyse met de toetsversies als onafhankelijke variabelen en de verschillscore (O2-score - O1-score) als afhankelijke variabele. ($F=5,12$; $p=.0030$). In Tabel 1 worden de relevante gegevens per toetsversie samengevat.

4.5 De vragenlijsten

De vragenlijsten zijn gericht op de overige variabelen in het model en bestaan uit open en gesloten vragen en Likert-items met een 5-puntschaal (1=geheel mee oneens, 5=geheel mee eens). De variabele *ability* is geoperationaliseerd door enerzijds naar de formele vooropleiding te vragen en anderzijds naar de werkervaring. Voor de variabelen *leermotief* en *leeropvatting* is uitgegaan van het onderzoek naar leerstijlen van Vermunt (1992). De items zijn wat betreft taalgebruik aangepast aan de situatie van de baliemedewerkers: de term 'tentamen' is bijvoorbeeld vervangen door 'examen'.

Zelfvertrouwen wordt gedefinieerd als de verwachting of het vertrouwen dat een persoon heeft in de succesvolle uitvoering van een taak. Hier staat centraal of de baliemedewerker vindt dat zij zelfstandig de taken kan uitvoeren of juist nog onzeker is 'en collega's en chef om hulp vraagt. Bij *betrokkenheid* gaat het om het belang van het werk voor een baliemedewerker. Is de baliemedewerker snel tevreden met het werk, is er bereidheid om over te werken,

Tabel 1
Gemiddelde scores, percentage en correctie per toetsversie

toets	O1-meting		O2-meting		
	score (%)	n	score (%)	n	correctie
versie 1	20.3 (67%)	34	25.6 (84%)	20	.0
versie 2	17.7 (57%)	38	24.4 (80%)	20	3.20
versie 3	18.9 (63%)	40	25.1 (83%)	17	1.25
versie 4	-	-	26.5 (90%)	17	.55

enzovoorts. De *relevantie* geeft aan welk beeld de baliemedewerker heeft over de relevantie van de cursusinhoud. Voor de opleiding kan dit beeld worden gevormd door informatie van de opleidingsafdeling, de chef of collega's. Na de training wordt de perceptie gevormd door de inhoud van de opleiding zelf. Op basis daarvan zal de baliemedewerker aangeven hoe relevant de inhoud is voor het functioneren.

Voor de variabelen *steun chefen feedback* is onderzocht welke activiteiten de chef kan ondernemen ter ondersteuning van de medewerker die aan een training gaat beginnen of bezig is. Hiervoor is enerzijds de literatuur over activiteiten voor, tijdens en na een training (bijvoorbeeld Robinson & Robinson, 1989; Thijsen, 1987) bestudeerd en zijn anderzijds het cursistenboek en begeleidershandboek bekeken op mogelijke activiteiten rondom de betreffende opleiding. De resulterende items zijn aan zowel cursist als chef voorgelegd.

De meeste schalen die zijn ontwikkeld om deze variabelen te meten hebben een redelijke tot goede betrouwbaarheid (zie Tabel 2). De gegevens zijn gebaseerd op 112 en 72 ingevulde vragenlijsten bij de eerste, respectievelijk de tweede meting. De betrouwbaarheid van de schalen van Vermunt (1992) zijn ter vergelijking tussen haakjes opgenomen in deze tabel. Deze waarden zijn tot stand gekomen bij onderzoek bij groepen studenten aan respectievelijk Open Universiteit ($n=654$) en KUB ($n=795$). Wat opvalt is dat de beroepsgerichte en persoonlijke interesse leermotivatie in dit onderzoek een duidelijke lagere betrouwbaarheid hebben. Een verklaring zou kunnen zijn

dat het hier om een andere groep respondenten gaat (studenten versus baliemedewerkers).

5 De resultaten

Achtereenvolgens wordt ingegaan op de opleiding, de scores op de verschillende variabelen en de toetsing van het model.

5.1 De opleiding

De cursisten besteden gemiddeld ruim 8 uur aan het bestuderen van de cursusinhoud (minimum 3 uur, maximum 27 uur). Deze studietijd wordt verdeeld over het bestuderen van COO-programma (67%), het cursistenboek (28%), inhoudelijk overleg met collega's (4%) en chef (1%). De periode waarbinnen deze uren aan de opleiding worden gewijd bestrijkt gemiddeld 22 dagen. De variatie is hier ook groot: van enkele dagen tot 11 weken.

Verder is de reactie van de baliemedewerkers op de cursus onderzocht. Ruim 80% is het er (geheel) mee eens dat het computerprogramma goed in elkaar zit en dat het cursistenboek niet nodig is. Driekwart vindt het prettig om met de computer te werken, alhoewel er geen voorkeur wordt uitgesproken voor het leren met behulp van het medium boek of computer. Ondanks het goede oordeel over het programma zegt 60% het contact met een docent en medecursisten gemist te hebben. Het feit dat de cursisten in eigen tempo kunnen werken wordt door ruim 90% als positief beoordeeld. De inhoud van de cursus sloot goed aan bij datgene wat de cursisten reeds wisten (beaamt

Tabel 2

Aantal items en betrouwbaarheid (Cronbach's alpha) van de schalen bij twee metingen

Variabelen	# items	O1 ($n=112$)		O2 ($n=72$)	
			α	# items	α
Leermotivatie					
- beroepsgericht	5		.56 (.85/.69) ¹		
- persoonlijke interesse	5		.58 (.74/.57) ¹		
- certificaat gericht	5		.79 (.81/.76) ¹		
Leeropvatting					
- opnemen van kennis	9		.81 (.78/.77) ¹		
- gebruik van kennis	6		.73 (.76/.70) ¹		
Perceptie van relevantie	6		.71	6	.65
Betrokkenheid bij werk	5		.48	5	.55
Steun van de chef	9		.70	10	.78
Zelfvertrouwen				8	.74
Feedback				5	.59

¹ Bron: Vermunt (1992); respectievelijk Ou($n=654$) en KUB ($n=795$)

ruim 80%); toch vindt bijna 60% de cursus gemakkelijk.

De wijze van studeren is als volgt te typeren. Bijna de gehele groep zegt de opleiding stap voor stap door te werken (90%) en de aanwijzingen op te volgen (80%). Op één persoon na heeft iedereen het COO-onderdeel 'Test jezelf' bestudeerd, terwijl het onderdeel uit het cursistenboek 'Wat je moet onthouden' door bijna 60% niet wordt bestudeerd. Ook blijkt dat de cursisten toepassingsgericht leren: ruim 80% zegt dat zij zich probeert voor te stellen hoe de inhoud in het werk kan worden toegepast en bijna iedereen zegt het geleerde direct te gebruiken. Toch blijkt de helft van de cursisten veel van buiten te leren.

5.2 De scores voor en na

De gemiddelde gecorrigeerde score op de voortoets is 20.3 (67%) en ligt boven het slaagcriterium van 60% dat door de bank wordt gehanteerd. Met een minimum van 12 en een maximum van 28, scoren 20 baliemedewerkers (29%) onder het slaagcriterium. De gecorrigeerde score bij het examen is gemiddeld 26.7 (89%), de minimumscore is 22. Door de correctie ligt de maximumscore nu op 31.4. Het leereffect blijkt significant te zijn ($T=16.24$; $p<.0005$): gemiddeld wordt er 6.4 (23%) hoger gescoord bij het examen dan bij de voortoets (zie Tabel 3). Ook hier is het bereik groot: het leereffect varieert van 1 punt tot 15 punten.

Over de scores op de verschillende variabelen kan het volgende worden opgemerkt (de scores kunnen variëren tussen 1 en 5). De betrokkenheid bij het werk is hoog (4.48) en ook de perceptie van de relevantie van de opleiding scoort hoog met 3.89. Dit laatste is op z'n minst opmerkelijk, aangezien de meerderheid van de baliemedewerkers aangeeft niet veel informatie over de opleiding te hebben ontvangen. Waarschijnlijk wordt het oordeel over de relevantie gebaseerd op ervaringen met andere basisopleidingen; deze zijn namelijk alle in COO-vorm en zeer sterk gericht op deeltaken.

De steun van de chef wordt vóór de opleiding beoordeeld met 3.33 (3=niet positief/niet negatief), ná de opleiding met 3.07. Deze neutrale score voor de opleiding blijkt bijvoorbeeld uit het feit dat een kleine meerderheid zegt voldoende informatie over de opleiding van de chef te hebben ontvangen, terwijl een

even grote groep van mening is dat de chef het doel en de inhoud van de opleiding niet heeft besproken. Wel verwacht de chef in 90% van de gevallen dat de baliemedewerker het examen doet. Slechts de helft van de baliemedewerkers geeft verder aan dat er overleg heeft plaatsgevonden met de chef over de periode waarin de opleiding wordt gevolgd. Ruim tweederde heeft daarentegen wel overlegd waar de opleiding wordt gevolgd: tijdens werktijd bestudeert een kwart het COO-programma en een kwart het cursistenboek; ongeveer 30% van alle baliemedewerkers geeft aan dat er is afgesproken dat er thuis (in eigen tijd) wordt gestudeerd. Na de opleiding zegt ruim 69% dat de chef zich niet bemoeit met de opleiding en niet informeert of er nog vragen of problemen zijn met de inhoud van de opleiding. Wel zorgt de chef ervoor dat er gelegenheid is de opleiding te volgen (84%) en dat er ongestoord gestudeerd kan worden (57%).

Bij de leermotieven en leeropvattingen blijken respectievelijk de beroepsgerichte leeroriëntatie (4.12) en het gebruiken van kennis (4.40) hoog te scoren. Alhoewel bij de leeropvatting ook 'het opnemen van kennis' hoog scoort (3.82). Voor het zelfvertrouwen wordt niet extreem hoog gescoord (3.78). De vragen hadden hier betrekking op de het zelfvertrouwen bij de taakuitvoering direct na de opleiding. De baliemedewerkers zijn van mening dat ze voldoende kennis bezitten over de inhoud om cliënten naar tevredenheid te helpen en ze denken niet dat ze hulp van collega's of advies van hun chef nodig hebben. Wel vindt 90% het niet vervelend om hulp te vragen aan collega's en chef.

Voor de feedback is het beeld dat ongeveer gelijke groepen het eens of oneens zijn met de stellingen of er neutraal tegenover staan. Het gaat er hier dan om of de chef aangeeft wanneer hij tevreden is, of hij überhaupt commentaar geeft op het werk, of dat de baliemedewerker zelf om feedback moet vragen. Wel geeft eenderde van de groep aan dat, als ze iets niet weten dit het liefst vragen aan collega's, iets minder mensen gaan het liefst naar de chef. Voor de scores die zowel voor de opleiding, als direct daarna, zijn vastgesteld is onderzocht wat het verschil is. Bij de variabelen betrokkenheid bij werk, perceptie van relevantie en steun blijken de scores significant te dalen (zie Tabel 3).

Tabel 3

Scores voor de toets en de variabelen bij O1 en O2 (n=72)

variabele	O1	O2	O2-O1	T	p
toetsscore	20.3	26.7	6.4	16.24	<.0005
betrokkenheid bij werk	4.48	4.33	-.17	-4.07	<.0005
perceptie van relevantie	3.89	3.74	-.21	-3.01	.004
steun chef	3.33	3.07	-.31	-3.04	.004
leermotief:					
- beroep	4.12				
- persoonlijk	3.05				
- certificaat	3.91				
leeropvatting:					
- opnemen kennis	3.82				
- gebruik kennis	4.40				
zelfvertrouwen		3.78			
feedback		2.97			

Daarnaast is bij de O2-meting vastgesteld of de balie-medewerkers reeds in de gelegenheid zijn geweest de negen geïdentificeerde taken uit te voeren. Negentig procent van alle balie-medewerkers blijkt acht of negen taken te mogen uitvoeren. Gemiddeld zegt de groep de taken vaker dan vier keer te hebben uitgevoerd, voordat zij de opleiding met het examen hebben afgerond.

5.3 Toetsing van het model

Allereerst zijn de correlaties tussen de variabelen en de toetsscores onderzocht. De resultaten zijn samengebracht in Tabel 4. Bij de voormeting is er een significante correlatie tussen de score op de voortoets en de vooropleiding ($r=.29$; $p=.012$) en de leeropvatting 'opnemen van kennis' ($r=-.31$, $p=.005$). Ook de zogenaamde *opportunity to perform* en de daarmee samenhangende uitvoeringsfrequentie correleren significant met de voortoetsscore ($r=.29$, $p=.011$). Andere relaties met de O1-score blijken niet significant te zijn.

Wel is er een significante samenhang tussen de leermotieven (beroepsgericht, certificaatgericht, persoonlijk geïnteresseerd) en de leeropvattingen (gebruik van kennis en opnemen van kennis) onderling. Verder valt op dat de leeropvatting 'gebruik van de kennis' een sterke relatie heeft met de betrokkenheid, de perceptie van relevantie en steun van de chef. Tussen deze drie laatste variabelen is er overigens ook sprake van een significante correlatie.

De O2-score heeft een positieve correlatie met de perceptie van de relevantie ($r=.18$, $p=.07$), de tijd die met collega's wordt gesproken over de inhoud van de opleiding ($r=.23$,

$p=.03$) en in mindere mate met de leeropvatting 'opnemen van kennis' ($r=-.17$, $p=.08$). Met de andere variabelen wordt in deze groep geen significante correlatie gemeten. Bij de variabelen onderling blijkt dat de perceptie van de relevantie direct na de opleiding positief samenhangt met de steun van de chef ($r=.38$; $p=.001$) en het zelfvertrouwen ($r=.37$; $p=.001$).

Ten slotte is de relatie onderzocht van de verschillende variabelen met het leereffect. Allereerst blijkt de vooropleiding significant samen te hangen met het leereffect. De negatieve samenhang ($r=-.23$; $p=.04$) is te verklaren doordat er reeds een hoge correlatie bestaat tussen de vooropleiding en de voortoets-score; hoe hoger de vooropleiding, hoe hoger de voortoets-score, hoe lager het leereffect. Ook de steun van de chef (zoals beoordeeld direct na de opleiding) blijkt een significante relatie te hebben met het leereffect ($r=-.19$; $p=.07$). Verder blijkt dat naarmate een balie-medewerker meer tijd besteedt aan het bestuderen van het cursistenboek deze een groter leereffect behaalt ($r=.23$; $p=.03$).

Op basis van deze resultaten is een regressie-analyse uitgevoerd met de O1-score, de O2-score, het leereffect en zelfvertrouwen afzonderlijk als afhankelijke variabelen. Hierbij zijn de variabelen die een correlatie van .10 of lager hebben opgenomen in de analyse. De gelegenheid om toe te passen en de toepassingsfrequentie hangen zeer sterk samen ($r=.85$; $p<.0005$) en beiden hangen afzonderlijk met de scores samen. Dit wijst erop dat ze een zelfde construct meten en daarom wordt in de regressie-analyse alleen de variabele toepassingsfrequentie gebruikt. Op deze wijze

Tabel 4

Correlaties tussen de variabelen in twee metingen (n=112, resp. n=72, p<.10)

	O1	O2	LE	VO	WE	FQ	MB	MP	MC	OO	OG	J1	J2	PR1	PR2	S1	S2	FB	ZV
O1	-																		
O2		-																	
LE			-																
VO	.29*		-.23*	-															
WE	.20		-.26*	-.23*	-														
FQ	.29*	.19	-.16	.18	.18	-													
MB					-.18	.27*	-												
MP	-.20*		.17				.46**	-											
MC	-.25*	-.16					.33**	.51**	-										
OO	-.31**	-.17	.20*	-.23*			.26**	.27**	.63**	-									
OG							.35**	.19*	.30**	.49**	-								
J1					-.26*		.28*	.26*	.29*	.29*	.36**	-							
PR1			.22*				.44**	.28*	.20	.21*	.32**								
PR2		.18																	
S1					-.28*		-.39**	.31*			.28*					.19			
S2			-.19										.20			.38**			
FB													.20					.20*	
ZV					.23*	.21*						.29*	.17	.25*	.22*	.37**	.17		-.18
TC		.23*	.19																-.24*
TB		.19	.23*																
TS																.57**	.18		-.35**
TT			.23*																-.32**

O: score toets, LE: leereffect, VO: vooropleiding, WE: werkervaring, FQ: uitvoeringsfrequentie, MB: motief-beroep, MP: motief-persoonlijk, MC: motief-certificaat, OO: opvatting-opnemen kennis, OG: opvatting-gebruik kennis, J1: betrokkenheid, PR: perceptie relevantie, S: steun chef, FB: feedback, ZV: zelfvertrouwen, TB: tijd-boek, TC: tijd-collega's, TS: tijd-chef, TT: tijd-totaal

* $p < .05$, ** $p < .005$

Tabel 5

Stapsgewijze regressie-analyse met als afhankelijke variabelen O1score, O2score en leereffect en zelfvertrouwen (correlatie, r^2 , significantie F -waarde, regressiecoëfficiënt, gestandaardiseerde regressiecoëfficiënt, significantie T -waarde)

	score op voortoets					
	r	R^2	$p_{(F)}$	B	$B\hat{\epsilon}$	$p_{(t)}$
leeropvatting – opnemen van kennis	.30	.09	.018	-1.56	-.29	.020
toepassingsfrequentie	.41	.17	.005	.18	.28	.024
	score op natoets					
	r	R^2	$p_{(F)}$	B	$B\hat{\epsilon}$	$p_{(t)}$
leertijd – boek	.27	.08	.040	.43	.37	.0073
leeropvatting – opnemen van kennis	.41	.17	.009	-1.12	-.31	.02
	leereffect					
	r	R^2	$p_{(F)}$	B	$B\hat{\epsilon}$	$p_{(t)}$
leertijd – boek	.31	.10	.023	.61	.33	.014
steun chef (O2)	.42	.18	.009	-1.14	-.28	.037
	zelfvertrouwen					
	r	R^2	$p_{(F)}$	B	$B\hat{\epsilon}$	$p_{(t)}$
perceptie van relevantie (O2)	.40	.16	.003	.50	.41	.0007
leertijd – boek	.59	.34	.0000	-.14	-.42	.0004
leeropvatting – gebruik van kennis	.63	.40	.0000	.42	.25	.0291

zijn er bij de voormeting vijf onafhankelijke variabelen gebruikt, bij de nameting zeven variabelen en bij het leereffect 10 variabelen. In Tabel 5 staan de resultaten samengevat van de stapsgewijze regressie-analyse. Hierbij wordt voor het invoeren van een variabele een significantie van de F -waarde van .05 als criterium

gehanterd.

Bij de voormeting blijken de variabelen leeropvatting 'opnemen van kennis' en de toepassingsfrequentie van invloed te zijn op de score die wordt behaald op de toets. De verklaarde variantie is echter gering (.17). Bij de nameting zijn het de variabelen 'leertijd-boek'

en dezelfde leeropvatting die van invloed zijn; hier is de verklaarde variantie hetzelfde als bij de voormeting. Uit de regressie-analyse met het leereffect als afhankelijke variabele blijkt dat er weer een andere combinatie van twee onafhankelijke variabelen een rol spelen: de leertijd-boek en de steun van de chef zoals beoordeeld bij de nameting. Wederom met een lage verklaarde variantie (.18).

Hieruit blijkt dat met name de leeropvatting 'het opnemen van de kennis' een grote invloed heeft op de toetsscores voor en na. Bij het leereffect is dat de steun van de chef. Daarnaast valt op dat de richting van deze coëfficiënten negatief is. Dat betekent met andere woorden, dat naarmate de cursist meer de opvatting huldigt dat leren gericht moet zijn op het opnemen van kennis de score op de toets lager zal zijn. En dat naarmate het leereffect hoger is de steun van de chef afneemt.

Ten slotte is onderzocht welke variabelen van invloed zijn op het zelfvertrouwen van de baliemedewerker na de cursus. Hieruit blijkt dat drie variabelen een rol spelen: de perceptie van de relevantie, de tijd die besteed is aan het bestuderen van het cursistenboek en de leeropvatting gericht op het gebruik van de kennis. Samen verklaren deze variabelen 40% van de variantie van zelfvertrouwen. Naarmate een cursist de cursus relevanter vindt voor de taakuitvoering en van mening is dat de nieuwe kennis gebruikt moet worden, heeft de cursist meer zelfvertrouwen bij de taakuitvoering. Daarnaast blijkt dat naarmate een cursist meer tijd besteedt aan het cursistenboek, dit een negatieve invloed heeft op het zelfvertrouwen.

6 Conclusie

Het doel van dit onderzoek was na te gaan welke factoren voor en tijdens een opleiding van invloed kunnen zijn op het leerresultaat. Deze factoren zijn weergegeven in een model. In de vorige paragrafen zijn de opzet, de uitvoering en de resultaten beschreven. In deze paragraaf wordt allereerst terruggekomen op de onderzoeksvragen, alvorens enkele conclusies te trekken en aanbevelingen voor verder onderzoek te doen.

Uit de resultaten kan worden geconcludeerd dat er een significant leerresultaat optreedt.

Daarbij moet echter worden opgemerkt dat voor de opleiding al een groot aantal cursisten de leerstof voldoende beheerst om aan het slaagcriterium te voldoen. Dit is te verklaren doordat de gehele groep al ervaring heeft met de taken die in de opleiding aan de orde komen. In veel gevallen heeft de opleiding dan een bij-scholend- of 'opfris'-karakter.

De volgende drie onderzoeksvragen hadden betrekking op de invloed van de geselecteerde variabelen op de score bij de voortoets en de natoets of op het leereffect. Het antwoord op deze vragen is dat de invloed slechts zeer beperkt is. De leeropvatting blijkt bijvoorbeeld van belang: naarmate een cursist meer van mening is dat het opnemen van kennis het voornaamste is, zal deze slechter scoren op de voortoets en op de natoets. Een verklaring hiervoor is dat de opleiding bedoeld is om het functioneren van de cursist te verbeteren: de kennis en vaardigheden die worden behandeld zijn direct gerelateerd met de werksituatie van de cursist. Wanneer een cursist zich richt op het 'uit het hoofd leren' van de inhoud, is het waarschijnlijk dat de toepassingsgerichtheid van de opleiding van ondergeschikt belang wordt gevonden.

Verder heeft de toepassingsfrequentie een licht negatief effect op de voortoetsscore. Als een cursist de betreffende taken al in de praktijk is tegengekomen zal dit een voorsprong opleveren bij een voormeting. Voor het leerresultaat (en de nascore) is verder de tijd die aan het bestuderen van het cursistenboek wordt besteed van invloed. Dit komt overeen met onderzoeken op het gebied van *time on task*. Opvallend is dat niet de tijd die aan het COO-programma wordt besteed effect sorteert. Een uitleg is dat het cursistenboek niet plaats- of tijdafhankelijk is: de cursist kan thuis of tussen door op het werk nog enkele zaken opzoeken, terwijl een computer niet op alle momenten beschikbaar kan zijn.

Ten slotte blijkt de steun van de chef (zoals die wordt gemeten bij de natoets) een negatief effect te hebben op het leerresultaat. Met de steun van de chef is uitgegaan van de activiteiten die de chef kan ondernemen rondom de opleiding. Bij de beschrijving van de resultaten is reeds naar voren gekomen dat met name de voorwaardenscheppende activiteiten wel worden uitgevoerd (bijvoorbeeld ervoor zorgen dat

de cursisten ongestoord aan het computerprogramma kunnen werken). De activiteiten die gericht zijn op de inhoud en voortgang van de opleiding komen minder naar voren, alhoewel de cursisten van mening zijn dat de chef zeer goed op de hoogte is van de inhoud. De chef heeft zichtbaar een afwachtende houding: 'als er vragen of problemen zijn hoor ik het wel'.

Er zijn verschillende aspecten die dit verschijnsel kunnen verklaren. Allereerst gaat het hier om een COO-programma met een ondersteunend cursistenboek. Het programma is zo ontwikkeld dat het zelfstandig door de cursist kan worden bestudeerd. Verder zijn er geen dwingende richtlijnen voor de chefs; er worden enkel suggesties gedaan (bekijk het programma zelf) en verder worden er procedurele aanwijzingen gegeven (het bestellen van cursistenboeken, het aanvragen van examens). Ten tweede is de werksituatie zo ingericht dat baliemedewerkers over het algemeen zelfstandig werken. Als er vragen of problemen zijn bij de taakuitvoering wordt allereerst teruggeval- len op collega's. Bij vragen en problemen naar aanleiding van de cursusinhoud ligt dit ook voor de hand. Wanneer echter deze gang van zaken wordt doorbroken door een chef die zich intensief gaat bezighouden met de (studie)-activiteiten van de cursist kan dit als storend worden ervaren. Ten slotte kan de kennis en ervaring nog van belang zijn. Bij de voortoets is immers gebleken dat een groot aantal cursisten al veel van de cursusinhoud beheerst. Naarmate de voorkennis groter is kan de behoefte aan ondersteuning minder zijn en zullen de initiatieven van de chef eerder ongebruikelijk of zelfs ongewenst zijn. Dit laatste punt, de invloed van voorkennis op de waardering van de steun van de chef en op de invloed van de steun op het leerresultaat, kan in vervolgonderzoek nader worden bestudeerd.

De laatste onderzoeksvraag had betrekking op de factoren die het zelfvertrouwen van de baliemedewerker beïnvloeden. Deze blijken te zijn: de perceptie van relevantie, de leertijd en een leeropvatting die gericht is op het gebruik van kennis. Dit betekent dat naarmate een baliemedewerker meer tijd heeft besteed aan het bestuderen van de cursusinhoud en zich daarbij met name richt op het toepassen ervan, en naarmate deze de inhoud ook relevant vindt voor het functioneren in de praktijk, het zelfvertrou-

wen bij de taakuitvoering in de praktijk zal toenemen. De toepassingsgerichte leeropvatting en de perceptie van relevantie blijken bovendien samen te hangen met de steun van de chef. Dit kan er op wijzen dat de steun van de chef een indirecte invloed heeft op het resulterende zelfvertrouwen van de baliemedewerker. Dit is een andere aanwijzing voor het belang van de rol van de chef voor bevorderen van de effectiviteit van trainingen. In nadere analyses kan bijvoorbeeld worden onderzocht of er verschillen zijn tussen chefs: in de ondersteunende activiteiten die zij ondernemen en de effecten die daarmee worden gesorteerd.

Een andere aanbeveling voor nader onderzoek heeft betrekking op de examens en de itebank. Uit de analyses is namelijk gebleken dat de schriftelijke examenversies die door de bank worden gehanteerd niet vergelijkbaar zijn. Op basis van de gemaakte examens kan de itebank grondig worden geanalyseerd en kan worden onderzocht welke items voor verbetering vatbaar zijn. Bovendien kunnen de examens hiermee niet alleen op inhoudelijke gronden maar ook op basis van psychometrische criteria worden samengesteld, zoals te doen gebruikelijk.

Literatuur

- Ameel, L.J. (1992). *Transfer of training for a basic sales skills training program* (dissertation). San Diego: School of Human Behavior, United States International University.
- Baldwin, T.T., & Ford, J.K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41, 63-105.
- Becker, T.E., & Klimoski, R.J. (1989). A field study of the relationship between the organizational feedback environment and performance. *Personnel Psychology*, 42, 343-358.
- Brooks, L.W., & Dansereau, D.F. (1987). Transfer of information: An instructional perspective. In S. M. Cormier & J.D. Hagman (Eds.), *Transfer of learning: Contemporary research and application* (pp. 121-150). San Diego, CA: Academic Press.
- Campbell, J.P. (1988). Training design for performance improvement. In J.P. Campbell & R.J. Campbell (Eds.), *Productivity in organizations* (pp. 177-216). San Francisco: Jossey-Bass.

- Clark, R. E., & Voogel, A. (1985). Transfer of training principles for instructional design. *Educational Communications and Technological Journal*, 33(2), 113-123.
- Cormier, S. M., & Hagman, J. D. (Eds.) (1987). *Transfer of learning: Contemporary research and applications*. San Diego, CA: Academic Press.
- Detterman, D. K., & Sternberg, R. J. (Eds.) (1993). *Transfer on trial: Intelligence, cognition, and instruction*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Ford, J. K. (1990). Understanding training transfer: The water remains murky. *Human Resource Development Quarterly*, 1(3), 225-229.
- Ford, J. K., Quinones, M. A., Sego, D. J., & Speer Sorra, J. (1992). Factors affecting the opportunity to perform trained tasks on the job. *Personnel Psychology*, 45, 511-527.
- 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.
- Gick, M. L., & Holyoak, K. J. (1987). The cognitive basis of knowledge transfer. In S. M. Cormier & J. D. Hagman (Eds.), *Transfer of learning: Contemporary research and applications* (pp. 9-47). San Diego, CA: Academic Press.
- Herold, D. M., Liden, R. C., & Leatherwood, M. L. (1987). Using multiple attributes to assess sources of performance feedback. *Academy of Management Journal*, 30(4), 826-835.
- Herold, D. M., & Parsons, C. K. (1985). Assessing the feedback environment in work organizations: Development of the job feedback survey. *Journal of Applied Psychology*, 70(2), 290-305.
- Laker, D. R. (1990). Dual dimensionality of training transfer. *Human Resource Development Quarterly*, 1(3), 209-223.
- Jelsma, O. (1989). *Instructional control of transfer* (Academisch proefschrift). Enschede: Bijlstra & Van Merriënboer.
- May, L. S., Moore, C. A., & Zammit, S. J. (1987). *Evaluating business and industry training*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Noe, R. (1986). Trainees' attributes and attitudes: neglected influences on training effectiveness. *Academy of Management Journal*, 11, 736-749.
- Noe, R. A., & Ford, J. K. (1992). Emerging issues and new directions for training research. In G. Ferris & K. Rowland (Eds.), *Research in Personnel and Human Resource Management*, 10, 1992. JAI Press.
- Robinson D., & Robinson, J. C. (1989). *Training for impact: How to link training business needs and measure the result*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Thijssen, J. G. L. (1987). Het verschijnsel 'transfer of training'. *Wetenswaardigheden voor opleiders werkzaam bij de overheid*. 's Gravenhage: Rijksopleidingeninstituut/Centraal Instituut voor Vorming en Opleiding Bestuursdienst (ROI/CIVOB).
- Thijssen, J. G. L., & Ouden, M. D. den (1990). Betekenis en werking van transfer. *Gids voor de opleidingspraktijk*. Deventer: Bohn, Stafleu, Van Loghum.
- Vandenput, M. A. E. (1973). The transfer of training: Some organisational variables. *European Training*, 2(3), 251-262.
- Vermunt, J. D. H. M. (1992). *Leerstijlen en sturen van leerprocessen in het hoger onderwijs: Naar procesgerichte instructie in zelfstandig denken* (Academisch proefschrift). Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Wexley, K. N. (1984). Personnel training. *Annual Review of Psychology*, 35, 519-551.

Auteur

E. W. M. Gielen is als assistent-in-opleiding verbonden aan de vakgroep Curriculumtechnologie van de Faculteit Toegepaste Onderwijskunde aan de Universiteit Twente.

Adres: Universiteit Twente, TO-CRC, Postbus 217, 7500 AE Enschede. e-mail: gielen@edte.utwente.nl

Abstract

Transfer of training: Transfer influencing factors in corporate training

E. W. M. Gielen. *Pedagogische Studiën*, 1995, 72, 37-50.

Based on literature a model is composed incorporating the most important factors influencing transfer of training. These factors stemmed from the categories: trainee characteristics, training design and work environment characteristics. This model for transfer of training is the framework for a research project in a corporate setting. In this article focus is on a part of

this model: the influencing factors on short term effects of training. Before and after the training data are collected with a test and a questionnaire.

Results show a significant learning result. Moreover, a considerable number of the trainees has high scores on the pretest (enough to pass the examination), indicating a substantial body of knowledge of the training content before the training. Factors influencing either pretest or posttest score or learning result are: time on task, trainee's learning perspective, frequency of use en supervisory support. Factors influencing self-efficacy are: perception of relevance, time on task and the trainee's perspective that new knowledge should be used.

K. van Ginkel, M. Mulder & W. J. Nijhof

Samenvatting

In het kader van registratie en certificering van opleidingsfunctionarissen zijn de laatste jaren diverse beroepenanalyses uitgevoerd. Daarbij wordt onder andere voortgebouwd op Amerikaanse ervaringen. De vraag is of Amerikaanse structuren model kunnen staan voor de Nederlandse of Europese context. In dit onderzoek, uitgevoerd in 1993 op basis van Amerikaans rolprofielenonderzoek, zijn twee typen profielen geformuleerd voor elf verschillende rollen die de opleidingsfunctionaris kan uitvoeren binnen zijn of haar functie. Het betreft enerzijds 'actuele profielen' gebaseerd op een schriftelijke enquête onder NVvO-leden ($n=297$) en anderzijds 'toekomstige profielen' op basis van eenzelfde soort enquête onder experts op het terrein van opleiding en ontwikkeling ($n=63$). De profielen bestaan uit kernopbrengsten van de verschillende rollen en de kernkwalificaties die voor optimale realisering van die opbrengsten bepalend zijn. Daarnaast zijn vergelijkingen gemaakt tussen de actuele en toekomstige profielen en tussen de resultaten van de expertsurvey en het Amerikaanse onderzoek. De resultaten uit de Verenigde Staten blijken voor een groot deel geldig te zijn in de Nederlandse context.

Inleiding

In Nederland zijn verschillende tendensen waar te nemen ten aanzien van de professionalisering van opleidingsfunctionarissen. Onder 'opleidingsfunctionarissen' worden hier personen verstaan die beroepsmatig op bekwame wijze bezig zijn met opleidingsinterventies, in

de ruimste zin van het woord (Mulder, 1993). We zullen ons hier richten op opleidingsfunctionarissen in Nederland.

De professionalisering van een beroepsgroep kent volgens Thijssen (1992) drie aspecten. De eerste is die van professionalisering in de zin van deskundigheidsbevordering of kwalificatie-ontwikkeling. Binnen dat kader is het zinvol om door middel van onderzoek vast te stellen welke kwalificaties voor de uitvoering van de professie van belang zijn. Het tweede aspect betreft professionalisering in de zin van beroepsgroepvorming. Hierbinnen spelen processen als registratie en certificering van professionals als belangrijke rol om enige ordening en kwaliteitsborging aan te brengen in deze snel gegroeide beroepsgroep. Ten slotte kan professionalisering duiden op de loopbaanontwikkeling van opleidingsfunctionarissen. In deze bijdrage zal de nadruk liggen op de deskundigheidsbevordering en de kwalificatie-ontwikkeling.

Zowel in Nederland als in het buitenland zijn in de afgelopen jaren diverse onderzoeken uitgevoerd naar functies en taken van opleidingsprofessionals in de context van bedrijfsopleidingen. Mulder (1993) heeft een overzicht gegeven van diverse initiatieven in de Verenigde Staten en het Verenigd Koninkrijk op dit gebied. Bij een nadere analyse blijkt dat de invulling van deze 'beroepsprofielen' samenhangt met culturele en sociale verschillen. Diverse auteurs (Nijhof, 1989; Mulder, 1993) hebben gepleit voor een Nederlandse variant van onderzoek naar de kwalificatie-ontwikkeling van opleidingsfunctionarissen, enerzijds om te onderzoeken in welke mate Amerikaans onderzoek geldig is voor de Nederlandse context en anderzijds om na te gaan welke opbrengsten en kwalificaties relevant zijn voor het beroepsprofiel van opleidingsfunctionarissen. Met name dit laatste heeft consequenties voor opleidingsinstellingen die zich op dit vlak (willen) profileren en in het kader van registratie en certificering van opleidingsfunctionarissen door beroepsverenigingen.

* Dit onderzoek is mede mogelijk gemaakt door ondersteuning van het Ministerie van Onderwijs & Wetenschappen en A&O Adviescentrum Opleidingsvraagstukken.

1 Uitgangspunten, doelen en onderzoeksvraag

Het onderzoek van de American Society for Training and Development (ASTD), *Models for HRD Practice* uit 1989, heeft model gestaan voor het onderhavige onderzoek. Repliatie van de Amerikaanse onderzoeksopzet maakte het mogelijk de Amerikaanse en de Nederlandse situatie te vergelijken. Ter afbakening van het onderzoeksdomein is uitgegaan van een definitie die door de ASTD is vastgesteld als omschrijving van Human Resource Development (HRD): *Human Resource Development is the integrated use of training and development, career development, and organizational development to improve individual, group and organizational effectiveness* (McLagan, 1989). In de Nederlandse context wordt het begrip 'opleiding en ontwikkeling (O&O)' als equivalent van HRD gebruikt (Thijssen, 1992); in dit onderzoek wordt hierop voortgebouwd. Het hanteren van deze brede term geeft expliciet weer dat het onderzoek zich niet beperkt tot opleidingen. Ook aspecten van ontwikkeling van zowel organisatie als medewerker worden bij deze definitie inbegrepen. Tevens beperkt het onderzoek zich niet tot bedrijfssituaties, maar ook andere vormen van opleiding en ontwikkeling, zoals contractactiviteiten vanuit de BVE-sector of particuliere opleidingsinitiatieven vallen binnen de domeinafbakening.

In *Models for HRD Practice* (McLagan, 1989) is onderscheid gemaakt tussen een viertal concepten: *outputs* (opbrengsten, het resultaat van het vervullen van taken binnen een functie), *competencies* (kwalificaties, benodigde kennis, vaardigheden en attitudes voor realisering van opbrengsten), *behaviors and activities* (gedrag en activiteiten binnen de functie) en *results* (effecten van de opbrengsten). Deze vier concepten staan in een voorwaardelijke relatie tot elkaar: kwalificaties maken gedrag en activiteiten mogelijk, deze leiden tot opbrengsten, en tot positieve, negatieve dan wel neutrale effecten voor de betrokkenen. In het ASTD-onderzoek zijn kwalificaties en opbrengsten als eenheid van analyse gebruikt.

Om de opbrengsten te rubriceren, zijn in het onderzoek elf 'rollen' van opleidingsfunctio-

narissen onderscheiden: de opleidingsfunctionaris als opleidingscoördinator, evaluator, opleidingsmanager, ontwikkelaar van opleidingsmateriaal, loopbaan-adviseur, trainer, marketer, behoeftenonderzoeker, organisatieadviseur, programma-ontwerper en onderzoeker. In Tabel 1 worden deze elf rollen beschreven.

In de, op basis van de survey, geformuleerde profielen is door de ASTD per rol een aantal opbrengsten vermeld, evenals een aantal kwalificaties die voor het realiseren van de opbrengsten binnen die rol van belang zijn. Per kwalificatie is daarnaast aangegeven op welk niveau die specifieke kwalificatie beheerst dient te worden voor optimale realisatie van bepaalde opbrengsten. De niveaus waren verdeeld in 'basis', 'gemiddeld' en 'hoog' niveau, verwijzend naar de graad van specialisatie en naar de complexiteit van de context waarbinnen de kwalificatie toegepast wordt.

De informatie is verkregen door middel van een enquête onder circa 800 Amerikaanse experts (professionals en auteurs) op de elf verschillende rollen. Bij de beantwoording diende de respondent uit te gaan van de ontwikkeling van de rollen in de komende vijf jaren.

Het Nederlandse onderzoek dient drie doelen. In de eerste plaats wordt duidelijkheid verkregen over de geldigheid van het Amerikaanse onderzoek voor de Nederlandse situatie. In de rapportage van de ASTD wordt geen uitsluitend gegeven over het bereik en de culturele bepaaldheid van de studie. Ten tweede wordt inzicht verkregen in het werk van Nederlandse opleidingsfunctionarissen, voor zowel de huidige als de toekomstige situatie. Tot op heden zijn hiernaar slechts kleinschalige onderzoeken gedaan onder beperkte doelgroepen (Peters & Wichers, 1989; Snoek & Simons, 1989). Ten derde kunnen de resultaten van een dergelijk onderzoek op diverse wijzen gebruikt worden in het kader van professionalisering van opleidingsfunctionarissen, het evalueren van kwalificatiestructuren en het eventueel bijstellen van opleidingsprogramma's op het gebied van opleiding en ontwikkeling.

Het voorgaande in acht nemend is de volgende onderzoeksvraag geformuleerd: 'Wat zijn de huidige en toekomstige rolprofielen van oplei-

Tabel 1*Rollen van opleidingsfunctionarissen (McLagan, 1989)*

Opleidingscoördinator	De rol van de opleidingsfunctionaris met betrekking tot het verzorgen van de afstemming, organisatie en administratie van opleidings- en ontwikkelingsactiviteiten.
Evaluator	De rol van de opleidingsfunctionaris met betrekking tot het bepalen van de effectiviteit van een opleidingsinterventie in relatie tot het functioneren van medewerker of organisatie.
Opleidingsmanager	De rol van de opleidingsfunctionaris met betrekking tot het organiseren en leiden van een opleidingsafdeling en het integreren van de afdelingsfunctie met andere bedrijfsonderdelen.
Ontwikkelaar van opleidingsmateriaal	De rol van de opleidingsfunctionaris met betrekking tot het ontwikkelen van schriftelijke en/of elektronische opleidingsmaterialen.
Loopbaanadviseur	De rol van de opleidingsfunctionaris met betrekking tot het adviseren van medewerkers bij het bepalen van persoonlijke bekwaamheden, waarden en doelen, en het identificeren en implementeren van activiteiten op het gebied van loopbaan en opleiding.
Trainer	De rol van de opleidingsfunctionaris met betrekking tot het presenteren van informatie, het begeleiden van leerervaringen en groepsprocessen.
Marketer	De rol van de opleidingsfunctionaris met betrekking tot het marketen van opleidingsvisies en het sluiten van overeenkomsten om opleidingsactiviteiten te verzorgen.
Behoeftenonderzoeker	De rol van de opleidingsfunctionaris met betrekking tot het identificeren van (condities voor) huidig en gewenst functioneren, en het bepalen van de mate waarin opleidingsactiviteiten toegepast kunnen worden bij problemen binnen de organisatie.
Organisatie-adviseur	De rol van de opleidingsfunctionaris met betrekking tot het beïnvloeden en ondersteunen van veranderingen in organisaties.
Programma-ontwerper	De rol van de opleidingsfunctionaris met betrekking tot het opstellen van leerdoelen, het bepalen van inhoud en structureren van activiteiten voor een specifieke interventie.
Onderzoeker	De rol van de opleidingsfunctionaris met betrekking tot het identificeren, ontwikkelen en testen van nieuwe inzichten op opleidingsgebied (theorie, technologie, modellen, etc.) en het vaststellen van de implicaties van deze inzichten voor het functioneren van medewerker en organisatie.

dingsfunctionarissen in Nederland en in welke mate verschillen deze profielen van de resultaten van het ASTD-onderzoek 'Models for HRD Practice?'.
 2 Onderzoeksgroep, methode en instrument

2 Onderzoeksgroep, methode en instrument

Een onderzoek naar de geldigheid van de ASTD-studie voor de Nederlandse situatie was slechts mogelijk door een groep deskundigen hun opinie over de toekomstige profielen te vragen op basis van hun kennis van en ervaring met de huidige opleidingspraktijk. Maar een dergelijke opzet levert geen gegevens op over de actuele opleidingspraktijk. Die informatie is beschikbaar bij huidige beroepsbeoefenaren, de practici. De onderzoeksgroep voor dit project bestond daarom voor een deel uit de leden

van de Nederlandse Vereniging van Opleidingsfunctionarissen (NVvO), de beroepsvereniging die zich specifiek richt op personen die in het veld van bedrijfsopleidingen, in de meest ruime zin van het woord, als practicus werkzaam zijn. Een probleem bij het opstellen van profielen voor een beroepsgroep is het feit dat de totale populatie onbekend is. Daarom is hier gekozen voor een beperking tot NVvO-leden, omdat van deze groep wel relevante gegevens beschikbaar zijn.

Voorts is een groot aantal Nederlandse experts bereid gevonden hun opvatting omtrent de professionalisering van het opleidingsvak in de komende vijf jaar uiteen te zetten. De selectie van deze experts is gebeurd op basis van een voordracht door een panel van bekende auteurs, wetenschappers en professionals.

Teneinde de verschillende doelen van het onderzoek te realiseren, is er gekozen voor

twee deelonderzoeken. Het eerste onderzoek, verder te benoemen als de practici-survey, was gericht op het inventariseren van actuele profielen van opleidingsfunctionarissen. Hiervoor zijn NVvO-leden ($N=1176$) benaderd door middel van een opsporings-enquête. In deze opsporings-enquête werden de NVvO-leden vragen gesteld over hun functie en rollen daarin. Op basis van de respons ($n=425$) zijn specifieke vragenlijsten verstuurd voor elk van de elf door de ASTD onderscheiden rollen. Een respondent gaf in de hoofdenquête informatie over slechts één rol binnen zijn of haar functie. De respons op het practicideel was 70%.

Het tweede deelonderzoek, aangeduid als de expert-survey, was een exacte replicatie van de ASTD-studie. Ruim honderd ($n=102$) experts op het terrein van opleiding en ontwikkeling werden verzocht mee te werken aan de expert-survey. Daarbij lag de nadruk op een inschatting van toekomstige invulling van de elf rollen. Van de 102 verzonden vragenlijsten werd 62% geretourneerd. De respons per rol is afgebeeld in Tabel 2. Zoals uit de tabel blijkt was er een lage respons op de rollen 'marketer' en 'programma-ontwerper' in de expert-survey. Deze rollen zijn om die reden verder niet bij de analyse betrokken.

Na een pilotstudie, waarin de opzet en vertaling werd beoordeeld door practici, is een op het ASTD-onderzoek gebaseerde vragenlijst gehanteerd. In deze vragenlijst worden 74 mogelijke opbrengsten van opleidingsprofessionals gepresenteerd. Deze opbrengsten variëren van opbrengsten op het terrein van (behoefte-)onderzoek en organisatie-ontwikkeling

tot opbrengsten op het gebied van instructie en ontwikkeling van opleidingsmateriaal. Verder is de respondenten een 35-tal kwalificaties voorgelegd die in vier categorieën waren verdeeld: vaktechnische, bedrijfskundige, communicatieve en intellectuele kwalificaties. Er zijn twee versies van het instrument gebruikt voor de twee verschillende surveys. Ten eerste is de practici verzocht aan te geven welke opbrengsten ze in de meest belangrijke rol binnen hun functie realiseren; ten aanzien van de kwalificaties dienden ze aan te geven welke daarvan ze benutten voor het realiseren van de genoemde opbrengsten en op welk niveau ze deze kwalificaties beheersen.

In de tweede versie is de experts gevraagd welke opbrengsten in de nabije toekomst gerealiseerd dienen te worden in het kader van elk van de elf rollen. Men diende tevens aan te geven welke kwalificaties in de komende drie tot vijf jaar vereist zullen zijn voor een optimale realisering van de relevante opbrengsten en op welk niveau ze beheerst dienen te worden.

In vergelijking met de ASTD-vragenlijst is de practici-vragenlijst wezenlijk verschillend: terwijl bij het ASTD-onderzoek gevraagd is naar toekomstige ideaalbeelden met betrekking tot kwalificaties, is hier gevraagd naar werkelijk benutte kwalificaties. Dit maakt het niet mogelijk en weinig zinvol om de resultaten van het praktijkdeel te vergelijken met de uitkomsten van *Models for HRD Practice*. De resultaten van de expert-survey zijn daarentegen wel geschikt voor een dergelijke vergelijking omdat exact dezelfde items en vraagstelling zijn gebruikt. Deze vergelijking wordt beschreven in het laatste gedeelte van deze bijdrage.

Tabel 2
Respons op verzonden vragenlijsten (aantal - percentage)

Rol	Practici	Experts
Opleidingscoördinator	36 - 84%	5 - 56%
Evaluator	15 - 71%	7 - 64%
Opleidingsmanager	32 - 70%	8 - 67%
Ontwikkelaar van opleidingsmateriaal	25 - 63%	9 - 75%
Loopbaanadviseur	33 - 73%	7 - 70%
Trainer	34 - 79%	7 - 88%
Marketer	25 - 60%	2 - 25%
Behoeftenonderzoeker	32 - 71%	4 - 67%
Organisatie-adviseur	26 - 60%	6 - 67%
Programma-ontwerper	29 - 69%	2 - 25%
Onderzoeker	10 - 67%	6 - 67%
Totaal	297 - 70%	63 - 62%

Teneinde te onderzoeken of de gegevens die door de respondenten waren verstrekt systematisch verschilden van die van de onderzoekspopulatie, i.c. het NVvO-ledenbestand, is een aantal algemene gegevens vergeleken. Uit dit non-responsonderzoek blijkt dat de variabelen 'leeftijd' en 'geslacht' nauwelijks verschillen. Ten aanzien van de variabelen 'bedrijfstak' en 'organisatiegrootte' zijn de overheid, respectievelijk de organisaties met minder dan 100 werknemers licht ondervertegenwoordigd ten opzichte van de populatie. Uit de bank- en verzekeringsbranche en zakelijke dienstverlening hebben meer mensen deelgenomen dan op basis van de populatiegegevens zou mogen worden verwacht. Ditzelfde geldt voor organisaties met meer dan 500 medewerkers. Deze gegevens geven echter geen aanleiding om systematische verschillen tussen populatie en responsgroep te veronderstellen.

3 De huidige opleidingspraktijk: ervaringen van NVvO-leden

Op grond van de gegevens constateren we dat een derde van de opleidingsfunctionarissen van het vrouwelijk geslacht is. De modus van de leeftijdsverdeling ligt bij de groep die tussen de 35 en 44 jaar oud is. Over het geheel zijn vrouwelijke opleiders enigszins jonger dan de mannelijke respondenten. De initiële opleiding van mannen is in de meeste gevallen hoger be-

roepsonderwijs, die van de vrouwelijke opleiders in de meeste gevallen wetenschappelijk onderwijs. Na de initiële opleiding heeft 93% van de beroepsbeoefenaren aanvullende opleidingen of trainingen gevolgd. Opleidingen op het terrein van opleiding en ontwikkeling worden het meest genoemd, gevolgd door managementopleidingen, sociaal-communicatieve opleidingen en bedrijfskundige en organisatiekundige opleidingen.

Om een indruk te geven van de hoedanigheid van waaruit de respondenten hun rol hebben beschreven in de vorm van opbrengsten en kwalificaties, zijn op basis van de opsporingsenquête vijf functiecategorieën onderscheiden.

Tabel 3
Functieverdeling van practici

Functie	Percentage
Intern	59
Manager Opleiding & Ontwikkeling	27
Opleider/adviseur	19
P&O-functionaris	14
Extern	41
Manager	13
Opleider/adviseur	28
Totaal	100

In Tabel 3 zijn de functies vermeld met het relatief aantal respondenten. Twee hiervan zijn zogenaamde externe functies, dat wil zeggen dat deze personen werken bij een zelfstandige opleidingsorganisatie. Uit de gegevens blijkt dat interne opleiders/adviseurs enigszins zijn ondervertegenwoordigd: het lijkt onlogisch dat

Tabel 4
Belangrijkste rollen per functie

Rol/Functie	Manager (intern) n=80	Manager (extern) n=34	P&O-functionaris/ Lijnmanager n=40	Opleider/ Adviseur (intern) n=56	Opleider/ Adviseur (extern) n=74
Opleidingscoördinator	•	•	•		
Evaluator		•			
Opleidingsmanager	•	•	•	•	
Ontwikkelaar van opl.-materiaal					•
Loopbaan-adviseur			•		
Trainer		•		•	•
Marketer				•	•
Behoeftenonderzoeker	•	•	•		
Organisatie-adviseur	•		•	•	•
Programma-ontwerper	•	•	•	•	•
Onderzoeker					

er meer managers dan ondergeschikten zouden zijn.

Binnen de diverse functies zijn diverse rollen van belang. Dit is weergegeven in Tabel 4. Wanneer deze rollen vergeleken worden tussen interne en externe managers blijkt dat de interne manager zich meer bezig houdt met management in de zin van 'beheer', 'beleid', 'coördinatie' en 'ontwikkeling' en dat de externe manager meer aandacht besteedt aan onderwijskundige taken zoals 'ontwerp en uitvoering van opleidingen en trainingen' en aan 'ontwikkeling van opleidingsmateriaal'. Verder neemt 'marketing van opleidingen' een groot deel van de functie van de manager van een extern instituut in beslag. Opvallend is dat de vijf belangrijkste rollen van de externe manager overeenkomen met de vijf belangrijkste rollen die de externe opleider/adviseur vervult binnen zijn of haar functie (zie hierna), zij het in een andere volgorde van relevantie. Blijkbaar leidt hiërarchie in een kleine organisatie niet tot een verschillende taakverdeling.

De functiecategorie P&O-functionaris/lijnmanager heeft ongeveer hetzelfde takenpakket als de interne opleidingsmanager. De accenten liggen hier echter meer op organisatie- en loopbaanontwikkeling. Dit beeld was te verwachten aangezien deze functiecategorie verwant is met die van de interne manager: eindverantwoordelijk voor opleiding & ontwikkeling binnen de eigen organisatie (dit geldt overigens in mindere mate voor de lijnmanager).

Van de externe opleiders/adviseurs noemt bijna driekwart 'uitvoering van opleidingen' als één van de vijf belangrijkste taken binnen zijn/haar functie. Dit verschilt aanzienlijk in vergelijking met interne opleiders/adviseurs (59%). Kennelijk is binnen interne opleidingsafdelingen een meer gespecialiseerde functieplaats mogelijk waarvan 'uitvoering van opleidingen' niet noodzakelijkerwijs een onderdeel is. De interne opleider moet, ten gevolge van de grotere omvang van de organisatie, meer tijd vrijmaken voor 'coördinatie', 'management' en 'behoefteonderzoek'. De externe opleidingsfunctionaris heeft vaker te maken met 'marketing van opleidingen' en met 'advies aan organisaties'. 'Evaluatie en effectmeting' neemt bij interne opleidingsfunctionarissen een grotere plaats in (genoemd door 43%) dan

bij hun externe collega's (22%).

Uit de data kan opgemaakt worden dat de mannelijke respondenten ($n=196$) de volgende vijf rollen binnen hun werk het meest vervullen (tussen haakjes het percentage mannen dat aangaf dat de genoemde rol één van de vijf belangrijkste is):

- Opleidingscoördinator (58%)
- Programma-ontwerper (57%)
- Opleidingsmanager (55%)
- Trainer (55%)
- Organisatie-adviseur (51%)

Voor de vrouwelijke respondenten ($n=101$) gelden als belangrijkste rollen binnen hun functie:

- Programma-ontwerper (61%)
- Trainer (60%)
- Opleidingscoördinator (53%)
- Ontwikkelaar van opleidingsmateriaal (47%)
- Behoeftenonderzoeker (46%)

De belangrijkste rollen van mannen en vrouwen komen gedeeltelijk overeen, hoewel in een andere volgorde van relevantie. Naast de voor beide seksen gemeenschappelijk van belang zijnde rollen, geven mannen aan tijd te investeren in 'management/beleid' en 'organisatieontwikkeling'. Voor vrouwen behoren 'ontwikkeling van opleidingsmateriaal' en 'behoefteonderzoek' tot de belangrijkste rollen binnen hun werk.

In de huidige opleidingspraktijk zijn de elf rollen niet altijd even duidelijk te onderscheiden. Met name de rol van opleider als evaluator en die van opleider als onderzoeker maken slechts een klein deel van de functies van opleidingsfunctionarissen uit. Verder blijkt dat in grotere organisaties rollen duidelijker te onderscheiden zijn dan in kleine organisatie. In het laatste geval bestaan functies vaker uit een combinatie van rollen. Dit komt overeen met de algemene functie- en taakstratificatie op de interne arbeidsmarkt. In grote organisaties is die over het algemeen meer specialistisch en gedifferentieerd dan in kleinere organisaties.

De analyse van de invulling van de vragenlijst heeft geleid tot elf profielen van de genoemde rollen van NVvO-opleiders. De profielen geven weer wat in de huidige opleidingspraktijk

per rol de meest gerealiseerde opbrengsten zijn. Verder geven ze een beeld van de meest relevante kwalificaties die nodig zijn om deze opbrengsten te realiseren. Daarbij moet duidelijk zijn dat de verzameling kwalificaties geen perfecte afbeelding is van de verzameling opbrengsten. Een kwalificatie kan op meervoudige wijze worden benut bij het realiseren van meerdere opbrengsten.

De kwalificaties zijn te verdelen in vier categorieën: vaktechnische, bedrijfskundige, communicatieve en intellectuele kwalificaties. De niveaus die aangegeven konden worden waren de volgende:

- Basisniveau: algemene kennis van sleutelprincipes; toepassing in routinematige situaties

- Gemiddeld niveau: meer dan oppervlakkige kennis en vaardigheden; toepassing in matig complexe situaties
- Hoog niveau: specialistische kennis en vaardigheden; toepassing in complexe, uiteenlopende situaties

De actuele profielen geven weer op welk niveau de kwalificaties door de NVvO-opleidingsfunctionarissen worden beheerst. Hierbij dient opgemerkt worden dat een dergelijke vorm van zelfbeoordeling in de regel enige overschatting tot gevolg heeft. In Tabel 5 staan de kernopbrengsten en kernkwalificaties voor de huidige opleidingspraktijk vermeld.

Wat opvalt is dat een drietal expliciet aan evaluatie gelieerde opbrengsten wel in de totaal-

Tabel 5

Belangrijkste opbrengsten en kwalificaties in de huidige opleidingspraktijk

Kernopbrengsten:

- Presentatie van leerstof
- Feedback naar lerenden
- Begeleiding van groepsdiscussies
- Positief imago van opleidings- & ontwikkelingsactiviteiten
- Overeenkomsten om opleidings- & ontwikkelingsactiviteiten te verzorgen

- Evaluatie-feedback naar trainers en ontwerpers
- Evaluatieproces
- Evaluatie-resultaten, conclusies en aanbevelingen

- Opleidings- & ontwikkelingsbeleid
- Doelstellingen op micro/meso-niveau

- Aanbevelingen aan het management over opleidings- & ontwikkelingssystemen
- Professioneel advies of verwijzing naar derden
- Aanbevelingen over noodzakelijke veranderingen in het functioneren van personen, afdelingen of de organisatie

Kernkwalificaties:

Vaktechnische kwalificaties:	Deskundigheid
Inzicht in het leren van volwassenen	Gemiddeld
Vaardigheid in het formuleren van doelen	Hoog
Bedrijfskundige kwalificatie:	
Organisatie-inzicht	Gemiddeld
Communicatieve kwalificaties:	
Vaardigheid in coachen	Hoog
Vaardigheid in het geven van feedback	Hoog
Presentatievaardigheden	Hoog
Vaardigheid in het stellen van vragen	Gemiddeld
Contactuele vaardigheid	Hoog
Intellectuele kwalificaties:	
Intellectuele veelzijdigheid	Gemiddeld
Opmerkingsgave	Hoog
Zelfkennis	Gemiddeld

Tabel 6

Meest belangrijke kwalificaties per rol in de huidige praktijk

Vaktechnisch	Bedrijfskundig	Communicatief	Intellectueel	
Inzicht in het leren van volwassenen				
Vaardigheid in het identificeren van kwalificaties				
Logistieke vaardigheden				
Vaardigheid in het formuleren van doelen				
Vaardigheid in het observeren van personen				
Inzicht in theorieën en technieken HRD				
Bedrijfskundig inzicht				
Inzicht in het functioneren van organisaties				
Inzicht in theorieën/technieken organisatie-ontw.				
Organisatie-inzicht				
Vaardigheid in projectmanagement				
Vaardigheid in het coachen				
Vaardigheid in het geven van feedback				
Vaardigheid op gebied van groepsprocessen				
Vaardigheid in het onderhandelen				
Presentatievaardigheden				
Vaardigheid in het stellen van vragen				
Contactuele vaardigheid				
Schrijfvaardigheid				
Vaardigheid in het reduceren van informatie				
Intellectuele veelzijdigheid				
Vaardigheid in het opzetten van modellen				
Opmerkingsgave				
Zelfkennis				
Vaardigheid in bepalen van toekomst-scenario's				
				Opleidingscoördinator n=36
				Evaluator n=15
				Opleidingsmanager n=32
				Ontwikkelaar opl.-materiaal n=25
				Loopbaan-adviseur n=33
				Trainer n=34
				Marketer n=25
				Behoeftenonderzoeker n=32
				Organisatie-adviseur n=26
				Programma-ontwerper n=29
				Opleidingsonderzoeker n=10
				Totaal (alle rollen) n=297

profielen voorkomt, terwijl de rol van opleider als evaluator door het merendeel van de respondenten onder 'minst belangrijke rol binnen functie' is geschaard. De oorzaak hiervan lijkt te zijn dat evaluatie en effectmeting vervlochten is met meerdere andere rollen.

Ten aanzien van de kwalificaties valt het grote aandeel van de communicatieve component op (bijna 50%). Kennelijk is een algemene basis momenteel van meer belang voor realisering van opbrengsten dan een grote verscheidenheid aan inhoudelijke en vakkennis. De uitsplitsing van de totaalprofielen naar de verschillende rollen is te zien in Tabel 6.

Uit Tabel 6 blijkt dat de omvang van rollen qua relevante kwalificaties varieert. Voor de rol van de opleidingsfunctionaris als organisatie-adviseur worden 15 kwalificaties door meer dan tweederde van de respondenten zeer belangrijk geacht. Dit in tegenstelling tot bijvoorbeeld de rol van ontwikkelaar van opleidingsmateriaal: slechts vijf kwalificaties worden hier zeer belangrijk geacht. Het blijkt dat binnen de verschillende rolprofielen, zoals

te verwachten valt, de nadruk ligt op één of twee typen kwalificaties. Zo zijn voor de rol van opleidingscoördinator bedrijfskundige en intellectuele kwalificaties van minder belang dan vaktechnische en communicatieve kwalificaties.

4 De toekomstige opleidingspraktijk: opvattingen van experts

Drieënzestig inhoudelijk deskundigen hebben hun visie gegeven ten aanzien van de toekomstige invulling, qua opbrengsten en kwalificaties, van de elf rollen. Aangezien dit gedeelte van het onderzoek een opiniërend karakter heeft, is het weinig zinvol non-responsonderzoek te verrichten. De inschatting van de experts ten aanzien van de toekomstige opleidingspraktijk was niet gekoppeld aan de context waarin zijzelf werkzaam zijn. Om die reden zijn door hen geen contextspecifieke gege-

Tabel 7**Belangrijkste opbrengsten en kwalificaties in de toekomstige opleidingspraktijk****Kernopbrengsten:**

- Strategieën voor het analyseren van het functioneren van medewerker of organisatie
- Instrumenten voor het meten van hiaten in het functioneren van medewerkers, afdelingen of de organisatie
- Definities en beschrijvingen van huidig en gewenst functioneren van medewerkers of afdelingen
- Theorieën en modellen over ontwikkeling of verandering
- Onderzoekresultaten, -conclusies en -aanbevelingen
- Informatie over toekomstontwikkelingen en trends
- Evaluatieproces
- Evaluatie-instrumenten
- Evaluatie-resultaten, conclusies en aanbevelingen
- Evaluatie-feedback naar trainers en ontwerpers
- Aanbevelingen aan het management over opleidings- & ontwikkelingssystemen
- Aanbevelingen over noodzakelijke veranderingen in het functioneren van personen, afdelingen of de organisatie

Kernkwalificaties:**Communicatief:**

Vaardigheid in coachen

Vaardigheid in stellen van vragen

Vereiste deskundigheid

Gemiddeld

Hoog

Intellectueel:

Vaardigheid in het reduceren van informatie

Intellectuele veelzijdigheid

Opmerkingsgave

Vaardigheid formuleren toekomstscenario's

Hoog

Hoog

Gemiddeld

Gemiddeld

vens verstrekt. De experts is gevraagd een beeld te schetsen van de beroepspraktijk voor de nabije toekomst, dat wil zeggen, voor de komende drie tot vijf jaren.

Het resultaat bestaat uit negen profielen, die op hun beurt bestaan uit:

- Opbrengsten in de komende drie tot vijf jaren;
- Belang van kwalificaties voor de rol in de komende drie tot vijf jaren;
- Het niveau van deskundigheid dat per niveau vereist is om de opbrengsten van de rol optimaal te realiseren. Het totaal profiel, het gemiddelde van alle rollen samen, is weergegeven in Tabel 7.

Het valt op dat ook in de toekomst veel aandacht aan evaluatie en effectmeting dient te worden besteed. Verder blijkt dat, in vergelijking met de huidige praktijk, meer theoretische aspecten van opleiding en ontwikkeling aan de orde komen. Kennelijk wordt een theoretische

onderbouwing beschouwd als een voorwaarde voor systematisch praktisch handelen.

Verder wordt duidelijk dat de negen rollen verschillen qua aantallen opbrengsten. De opleidingsfunctionaris heeft volgens de rolexperts een dagtaak aan loopbaanadvies en organisatie-ontwikkeling, terwijl de rollen opleidingscoördinator en behoeftenonderzoeker inhoudelijk minder omvangrijk zijn.

Er zijn slechts twee kwalificaties die tot de kernkwalificaties gerekend kunnen worden: 'intellectuele veelzijdigheid' (het hanteren van diverse theorieën, creatief denken) en 'vaardigheid in het reduceren van informatie' (synthetiseren van en conclusies trekken uit informatie). Deze kwalificaties zijn voor de uitvoering van de meeste rollen van belang. De diverse rollen vereisen verder een aantal specifieke kwalificaties. Deze kwalificaties zijn vermeld in Tabel 8.

Tabel 8

Meest belangrijke kwalificaties per rol volgens rolexperts

Vaktechnisch	Bedrijfskundig	Communicatief	Intellectueel		
Inzicht in het leren van volwassenen					
Inzicht in technieken/theorieën loopbaanontw.					
Vaardigheid in het identificeren van kwalificaties					
Logistieke vaardigheden					
Vaardigheid in het formuleren van doelen					
Vaardigheid in het observeren van personen					
Inzicht in vakinhoud					
Inzicht in theorieën en technieken HRD					
Onderzoeksvaardigheden					
Bedrijfskundig inzicht					
Vaardigheid in kosten/batenanalyse					
Inzicht in het functioneren van organisaties					
Inzicht in theorieën/technieken organisatie-ontw.					
Organisatie-inzicht					
Vaardigheid in projectmanagement					
Vaardigheid in beheeren gegevensbestanden					
Vaardigheid in het coachen					
Vaardigheid in het geven van feedback					
Vaardigheid in het onderhandelen					
Presentatievaardigheden					
Vaardigheid in het stellen van vragen					
Contactuele vaardigheid					
Schrijfvaardigheid					
Vaardigheid in het reduceren van informatie					
Vaardigheid in het zoeken naar informatie					
Intellectuele veelzijdigheid					
Vaardigheid in het opzetten van modellen					
Opmerkingsgave					
Zelfkennis					
Vaardigheid in bepalen van toekomst-scenario's					
				Opleidingscoördinator	n=5
				Evaluator	n=7
				Opleidingsmanager	n=8
				Ontwikkelaar opl.-materiaal	n=9
				Loopbaan-adviseur	n=7
				Trainer	n=7
				Behoeftenonderzoeker	n=4
				Organisatie-adviseur	n=6
				Opleidingsonderzoeker	n=6
				Totaal (alle rollen)	n=59

5 Vergelijkingen

Op basis van de resultaten van beide deelonderzoeken is een tweetal vergelijkingen gemaakt: (1) een vergelijking tussen actuele en toekomstige profielen, en (2) een vergelijking tussen Amerikaanse en Nederlandse profielen. Eerst zal kort op de vergelijking tussen de huidige en toekomstige profielen worden ingegaan.

De huidige en gewenste rolinvullingen voor de komende jaren vertonen diverse overeenkomsten en verschillen. Met betrekking tot opbrengsten komen met name de rollen opleidingsmanager, ontwikkelaar van opleidingsmateriaal, trainer en organisatie-adviseur overeen. Meer dan 50 procent van de opbrengsten worden door beide groepen genoemd. Dit zijn blijkbaar binnen de elf onderscheiden rollen traditioneel de meest uitgekristalliseerde rollen, die minimaal aan verandering onderhevig (zullen) zijn. Wat de kwalificaties betreft, vertonen de genoemde rollen ook veel overeenkomsten, met uitzondering van de 'materiaalontwikkelaar'. Experts verwachten dat voor deze rol in de toekomst meer projectmanage-

mentvaardigheden vereist zijn. De mate waarin de beroepsbeoefenaren momenteel de relevante kwalificaties beheersen, is over het algemeen minder dan volgens de rolexperts in de nabije toekomst vereist is voor optimale realisering van de opbrengsten.

In het kader van de onderzoeksvraagstelling zijn de visies die Nederlandse en Amerikaanse experts op de voor de rollen noodzakelijke kwalificaties hebben, vergeleken. Daartoe is in Tabel 9 een overzicht gegeven van de kernkwalificaties van alle rollen samen.

De verschillen tussen *Models for HRD Practice* en het Nederlandse rolprofielenonderzoek wat betreft de kernkwalificaties, de kwalificaties die over alle rollen gezien door meer dan 50 procent van de onderzoeksgroepen zeer belangrijk worden gevonden, zijn vrij klein. Op vaktechnisch gebied zijn er geen verschillen. Op het vlak van bedrijfskunde wordt in de V.S. meer belang gehecht aan 'inzicht in het functioneren van organisaties' en 'bedrijfskundig inzicht', terwijl in Nederland in plaats daarvan 'vaardigheid in projectmanagement' een belangrijke kwalificatie wordt gevonden.

Tabel 9

Vergelijking kernkwalificaties USA – NL

	NL	USA
Vaktechnische kwalificaties:		
Inzicht in het leren van volwassenen	Gemiddeld	Gemiddeld
Vaardigheid in het identificeren van kwalificaties	Gemiddeld	Gemiddeld
Vaardigheid in het formuleren van doelen	Gemiddeld	Gemiddeld
Bedrijfskundige kwalificaties:		
Bedrijfskundig inzicht	-	Gemiddeld
Inzicht in het functioneren van organisaties	-	Hoog
Vaardigheid in projectmanagement	Gemiddeld	-
Communicatieve kwalificaties:		
Vaardigheid in coachen	Gemiddeld	Hoog
Vaardigheid in het geven van feedback	Gemiddeld	Hoog
Presentatievaardigheden	-	Hoog
Vaardigheid in het stellen van vragen	Hoog	Hoog
Contactuele vaardigheid	Hoog	-
Schrijfvaardigheid	-	Hoog
Intellectuele kwalificaties:		
Vaardigheid in het reduceren van informatie	Hoog	-
Vaardigheid in het zoeken van informatie	-	Gemiddeld
Intellectuele veelzijdigheid	Hoog	Hoog
Opmerkingsgave	Gemiddeld	Hoog
Vaardigheid in het bepalen van toekomst-scenario's	Gemiddeld	-

Op communicatief gebied blijkt uit de resultaten van McLagan dat 'presentatievaardigheden' en 'schrijfvaardigheid' in Amerika van meer belang zijn dan in Nederland. In ons land is 'vaardigheid in het coachen' een pluspunt. Ten aanzien van intellectuele kwalificaties wordt in Nederland het 'bepalen van toekomst-scenario's' zeer belangrijk gevonden evenals het 'reduceren van informatie'. In de V.S. is het 'zoeken van informatie' een kwalificatie die relatief meer waarde heeft. Het niveau van de vereiste beheersing van de kwalificaties is in beide landen vrijwel gelijk; alleen met betrekking tot de vaardigheid in het 'geven van feedback' en bij 'opmerkingsgave' (het herkennen van wat er gaande is bij personen of in situaties) is in Amerika een hoog niveau vereist, terwijl Nederlandse rolexperts aangeven dat een gemiddeld niveau voldoet.

Uit de vergelijking tussen *Models for HRD Practice* en voorliggend onderzoek blijkt dat een viertal rollen in hoge mate overeenkomt: opleidingsmanager, ontwikkelaar van opleidingsmateriaal, trainer en behoeftenonderzoeker. Bij deze vergelijking zijn zowel opbrengsten als kwalificaties betrokken.

De rollen opleidingscoördinator en evaluator komen wat opbrengsten betreft goed over-

een, maar op het gebied van kwalificaties minder. De omgekeerde situatie is het geval bij loopbaan-adviseur, organisatie-adviseur en onderzoeker. De resultaten van het ASTD-onderzoek zijn dus gedeeltelijk geldig voor de Nederlandse situatie. Het valt op dat de rollen in Nederland breder gedefinieerd worden (in termen van opbrengsten) dan in Amerika. Dit is gedeeltelijk toe te schrijven aan het feit dat in *Models for HRD Practice* per rol unieke opbrengsten zijn vastgesteld. In het onderhavige onderzoek is dat niet het geval: een specifieke opbrengst kon in sommige gevallen binnen meerdere rollen gerealiseerd worden. Een andere oorzaak kan liggen in verschillen tussen de economische structuur en schaalgrootte van Nederland en de Verenigde Staten. De kans bestaat dat de Amerikaanse resultaten meer zijn gebaseerd op de opleidingspraktijk in grote (multi-nationale) ondernemingen. Ten slotte, het aantal rollen binnen een functie varieert. In grotere organisaties, die in de V.S. relatief vaker voorkomen, zijn functies meer gespecialiseerd. In kleinere organisaties is het aantal rollen binnen een functie groter en daardoor is het onderscheid tussen de diverse rollen kleiner; er is meer overlap tussen rollen.

6 Conclusie

De resultaten van zowel de expert- als de practici-survey hebben een duidelijk beeld opgeleverd van de rolprofielen van opleidingsfunctionarissen in Nederland. Daarmee is het eerste gedeelte van de onderzoeksvraag beantwoord. Ten aanzien van het tweede gedeelte, de overeenkomst tussen Amerikaanse en Nederlandse profielen, kan gesteld worden dat met name de kernkwalificaties in hoge mate overeen komen. Op rolniveau zijn wel verschillen naar voren gekomen, met name voor de rollen opleidingscoördinator en onderzoeker. Voor de overige rollen geldt dat de Amerikaanse rolprofielen sterke overeenkomst vertonen met de Nederlandse profielen.

De resultaten dienen beschouwd te worden als een tussenprodukt in het proces van beroepsprofielontwikkeling en (desgewenst) opleidingsprofielontwikkeling. Een mogelijke volgende fase zou kunnen bestaan uit het valideren van de resultaten met behulp van één van de beschikbare methoden voor beroepsprofielontwikkeling, zoals de curriculumconferentie of de DACUM-methode (Brandsma, Nijhof & Kamphorst, 1990).

Voor de professionalisering van opleidingsfunctionarissen betekenen de uitkomsten dat er op dit moment nog geen eenduidige standaarden met betrekking tot het werk van opleidingsfunctionarissen kunnen worden bepaald, gezien de verschillen die er tussen actuele en toekomstige praktijk bestaan. Eens te meer wordt hiermee duidelijk dat er wat betreft de registratie en certificering van opleiders nog een lange weg is te gaan.

De relatieve waarde in het kader van het ontwikkelen van opleidingsprogramma's voor opleiders is om dezelfde reden nog niet helder. Hierbij moet worden opgemerkt dat de resultaten gezien dienen te worden als aanwijzingen of richtlijnen. Het is niet de bedoeling om deze rolprofielen te gebruiken als voorschriften voor de opleiding of bijscholing van beroepsbeoefenaren.

Tot slot, voor elk van de drie aspecten van professionalisering geldt dat er in principe geen eindfase bereikt zal worden. Veranderende economische, organisationele en individuele omstandigheden zullen, telkens weer, omschrijvingen van rollen aan het rollen brengen.

Literatuur

- Brandsma, T.F., Nijhof, W.J., & Kamphorst, J.C. (1990). *Kwalificatie en Curriculum. Een internationaal vergelijkende studie naar methoden voor de bepaling van kwalificaties*. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger bv, Den Haag: SVO.
- Ginkel, K. van, Mulder, M., & Nijhof, W.J. (1994). *HRD-Profielen in Nederland*. Enschede: Universiteit Twente, Toegepaste Onderwijskunde.
- McLagan, P. A. (1989). *Models for HRD Practice*. Washington, D.C.: American Society for Training and Development.
- Mulder, M. (1993). Kwalificaties van HRD-professionals. In J. J. Peters, R. J. J. M. van Ommeren, P. W. J. Schramade & J. G. L. Thijssen (Red.), *Gids voor de Opleidingspraktijk*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Nijhof, W. J. (1989). Profielen voor bedrijfsopleiders. *Opleiding & Ontwikkeling*, 10, 15-21.
- Peters, J. J., & Wichers, J. (1989). *Taken en functies van bedrijfsopleiders*. Groningen: R.U. Groningen, Instituut voor Onderwijskunde.
- Snoek, J., & Simons, P. R. J. (1989). Functies en taken van bedrijfsopleiders. *Opleiding & Ontwikkeling*, 10, 30-34.
- Thijssen, J. G. L. (1992). Betekenis van een HRD-onderzoeksdienst. *Opleiding & Ontwikkeling*, 12, 29-32.

Auteurs

K. van Ginkel en **M. Mulder** zijn als universitair docent verbonden aan de vakgroep Curriculumtechnologie van de Faculteit Toegepaste Onderwijskunde aan de Universiteit Twente.

W. J. Nijhof is als hoogleraar verbonden aan dezelfde vakgroep.

Adres: Universiteit Twente, TO-CRC, Postbus 217, 7500 AE Enschede. e-mail: ginkel@edte.utwente.nl.

Abstract

Role profiles of HRD professionals

K. van Ginkel, M. Mulder & W.J. Nijhof. *Pedagogische Studiën*, 1995, 72, 51-63.

In several countries job analyses have been executed in the light of registration and certification of HRD professionals. Some of these analyses are based on experiences in the United States. It is questionable whether American structures could serve as a model for European or Dutch contexts. In this study, executed in 1993 and based on a U.S. role profile study, two types of profiles have been formed for eleven different roles a HRD professional might perform within his or her job. On the one hand, current role profiles have been developed, based on a mailed questionnaire among members of the Dutch Association of HRD practitioners (NVvO) ($n=297$). On the other hand, a similar questionnaire among experts in the field of HRD ($n=63$), provided data to form future role profiles. Both kinds of profiles consist of core outputs of the different roles and the core competencies required for excellent realisation of the outputs. Comparisons were also made between the current and future profiles and between the results of the expert study and the outcomes of the U.S. study. The American role profiles appear for a large part to be valid for the Dutch context.

Modulering in het beroepsonderwijs: curriculaire vraagstukken*

E. de Bruijn

Samenvatting

In een exploratief onderzoek naar gemoduleerde opleidingen binnen het leerlingwezen is het curriculum van vier gemoduleerde opleidingsstelsels bestudeerd. Het artikel bespreekt de ontwerpvraagstukken die een rol spelen bij het ontwikkelen van gemoduleerde beroepsopleidingen. Het moduleren van opleidingen wordt gekenschetst als een proces van afbakening en ordening van min of meer afgeronde opleidingseenheden tot een kwalificerend geheel. Voor het beroepsonderwijs dient deze afbakening en ordening een duidelijke relatie te vertonen met het profiel van een competent beroepsbeoefenaar en te leiden tot een flexibilisering van het beroepsonderwijs. Het curriculaire construct van de bestudeerde gemoduleerde opleidingsstelsels maakt inzichtelijk dat modulering daarmee een vertaalproces is dat vanuit een leerpsychologische, bedrijfslogische en een didactische invalshoek zou moeten plaatsvinden.

Inleiding

De laatste jaren worden steeds meer opleidingen herzien en gestroomlijnd via een proces van afbakenen en (her)ordenen van opleidingseenheden: het moduleren van opleidingen. In het beroepsonderwijs vindt een grootscheepse

innovatie van het opleidingsstelsel plaats, waarbij modulering als een van de instrumenten gehanteerd wordt.

Tijdens een internationale conferentie over 'modular training systems' in de Verenigde Staten wordt de volgende verheldering gegeven van gemoduleerde (beroeps)opleidingen: "Perhaps the closest model or metaphor in the U.S. is the way one becomes an Eagle Scout; you earn your skill badges one at a time and when you have earned the right combination, you are an Eagle Scout." Ondanks haar simplificerend karakter verwijst deze metafoor naar elementaire vraagstukken rond het curriculumontwerp van gemoduleerde beroepsopleidingen: Wat is een 'skill badge' ofwel een opleidingseenheid c.q. een moduul?; Wat is een 'Eagle Scout' ofwel het einddoel van de gemoduleerde opleiding?; Wat is 'the right combination' ofwel hoe kan een groep modulen een kwalificerend traject naar beroepsmatige competentie vormen?

In een exploratief onderzoek naar gemoduleerde opleidingsstelsels binnen het leerlingwezen is (onder meer) het proces van het ontwikkelen van gemoduleerde opleidingen in kaart gebracht. Het identificeren van de belangrijkste curriculumvraagstukken bij het moduleren van beroepsopleidingen was een van de doelen van deze studie. In dit artikel worden deze vraagstukken nader uitgewerkt en gepresenteerd als een analyse-schema voor het ontwerpen en verhelderen van het curriculaire construct van gemoduleerde beroepsopleidende trajecten.

1 Aanleiding: Innovatie van het beroepsonderwijs

Ruim tien jaar geleden werd met het uitbrengen van het rapport van de commissie Wagner inzake de voortgang van het industriebeleid het startsein gegeven voor drastische verandering

* Dit artikel is gebaseerd op een exploratief onderzoek naar de vormgeving van gemoduleerde opleidingen binnen het leerlingwezen. Het onderzoek werd gefinancierd door het Extern Projectmanagement Leerlingwezen (PML, inmiddels onderdeel van BVE-procescoördinatie). Zie ook: Bruijn, E. de, Jong, M. W. de, Moerkamp T., (1991), *Modulering in het leerlingwezen. Vier cases*. Amsterdam: Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek (SCO-rapport 255).

van het beroepsonderwijs binnen de tweede fase van het voortgezet onderwijs (het middelbaar beroepsonderwijs (mbo) en opleidingen in het kader van het leerlingwezen)¹. De diverse betrokkenen kwamen, in het kader van het op het advies volgend 'Open Overleg', overeen dat het beroepsonderwijs een gezamenlijke zorg diende te zijn van overheid, onderwijs en bedrijfsleven (Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1984). De betrokkenheid van het bedrijfsleven bij overleg over en vormgeving van het beroepsonderwijs moest worden vergroot. Beroepsopleidingen dienden beter afgestemd te worden op de beroepspraktijk. Het nieuwe onderwijskundige credo voor het beroepsonderwijs werd hierdoor flexibilisering van het beroepsonderwijs. Het moduleren van de opleidingen werd als een van de instrumenten tot flexibilisering beschouwd (Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1988a en b).

De kwalitatieve versterking van het beroepsonderwijs, ingezet vanaf de commissie Wagner, kent verschillende vormen. In het kader van dit artikel is met name het traject dat gevolgd is voor een verbeterde afstemming van de opleidingen op de beroepspraktijk interessant. Zowel in het leerlingwezen als het middelbaar beroepsonderwijs (volledig dagonderwijs) was de eerste stap in dit proces een uitgebreid onderzoek naar de beroepspraktijk via het bevragen van grote aantallen beroepsbeoefenaren². Voor het leerlingwezen vond deze analyse plaats onder auspiciën van de landelijke organen en voor het middelbaar beroepsonderwijs onder auspiciën van de bedrijfstaksgewijze overleggen onderwijsbedrijfsleven (BOOB's)³. Deze analyses leverden in de meeste gevallen activiteitencusters of taken (c.q. beroepsprofielen) op die via meerdere vertaalslagen de basis vormden voor eindtermen en certificaateenheden voor de - nieuwe - beroepsopleidingen, die door de overheid dienden te worden goedgekeurd (Streumer, 1987; CIBB, 1989). Voor een groot aantal leerlingwezenopleidingen zijn deze eindtermen/certificaateenheden inmiddels vertaald in een gemoduleerd opleidingsstelsel. Binnen het middelbaar beroepsonderwijs is dit proces nog aan de gang.

Veel opleidingsstelsels in het kader van het leerlingwezen zijn midden jaren tachtig begon-

nen met het moduleren van hun opleidingen en kennen derhalve al enkele jaren een volledig bedrijfstakgericht gemoduleerd opleidingsstelsel. Het kort-mbo, dat nu geïntegreerd is met het (lang) mbo, was van meet af aan modulair opgezet. In het (lang) mbo vonden tot voor kort incidentele moduleringsprojecten plaats. In het kader van de integratie en vernieuwing van de mbo-opleidingen (SVM-operatie) heeft het moduleren van opleidingen een nieuwe impuls gekregen (zie ook: Pelkmans & De Vries, 1992). Voor circa 70% van de opleidingen in het volletijds middelbaar beroepsonderwijs (waaraan ongeveer 95% van de leerlingpopulatie van het mbo deelneemt) zijn de nieuwe eindtermen per 1 augustus 1993 van kracht geworden. De meeste colleges experimenteren in het kader van het operationaliseren van deze eindtermen met het ontwikkelen van gemoduleerde opleidingstrajecten.

Flexibilisering en modulering hebben zowel voor het leerlingwezen als voor het mbo tevens als doel de tussentijdse uitval te verminderen en het aanbieden van op de leerling toegesneden leer- en kwalificeringstrajecten. De afstemming van de verschillende opleidingen en opleidingsstelsels (tussen leerlingwezen en volledig dagonderwijs, tussen bedrijfstakken) en de totstandkoming van een heldere kwalificatiestructuur is een derde, steeds pregnanter naar voren komend doel (De Bruijn, 1992).

2 Conceptueel kader

In haar algemeenheid verwijst het onderwijskundig concept 'modulering' naar het (her)ordenen van een opleiding(sveld) in afgebakende eenheden, vooral met het oog op 'efficiencyvergroting'. De opleiding(en) wordt 'gescreend' op overlap in leerstof die overzichtelijk moet worden gerangschikt. Volgens welke principes de inhoud van een opleiding(sveld) moet worden ge(her)ordend blijft vooralsnog open. In die zin is 'modulering' feitelijk een organisatorisch principe. Modulen of gemoduleerde opleidingstrajecten kunnen in leerdoel, leerinhoud en methodiek aanzienlijk van elkaar verschillen.

Een reorganisatie/herordening van een opleiding in afgebakende eenheden leidt echter altijd tot een andere opleiding dan voorheen,

zelfs of misschien juist wanneer de opdeling van de opleiding in stukken op een willekeurige wijze plaatsvindt: de eenheid heeft immers een relatie met het geheel en bepaalt deze in zekere mate. De vraag naar inhoudelijke structurering wordt daarentegen niet altijd even uitdrukkelijk gesteld met het risico dat de inhoud van een opleiding vanwege versnippering 'verwaterd'. Veugelers (1989) wijst in dit verband op het gevaar van technocratisering van het onderwijs door modulering alleen te benaderen als organisatorisch structureringsprincipe (zie ook: Warwick, 1987, 1988; Apple, 1985).

Pas wanneer de vraag naar een zinvolle afbakening van eenheden wordt gesteld en daarmee de inhoud van de opleiding wordt bediscussieerd, ontstaan er mogelijkheden voor inhoudelijke vernieuwingen. Met deze inhoudelijke dimensie van het concept modulering kunnen we modulering plaatsen naast vernieuwingsideeën zoals die in de jaren zeventig naar voren kwamen (thematisch onderwijs, vakken-integratie, projectonderwijs). Binnen deze concepten zijn zinvolle opleidingseenheden eenheden die refereren aan de maatschappelijke werkelijkheid.

Een dergelijke conceptie van modulering is voor het beroepsonderwijs bijna een logische of zelfs noodzakelijke kwestie. Voor het beroepsonderwijs is die maatschappelijke werkelijkheid duidelijk aanwijsbaar, namelijk de beroepspraktijk waarop wordt voorbereid. De voorloper van deze meer innovatieve invulling van het concept modulering voor het beroepsonderwijs is het idee van 'participerend leren'. De essentie van participerend leren is dat zowel de leerstof als het leerproces worden verbonden met ervaringen die leerlingen in concrete praktijksituaties opdoen. Programma-eenheden fungeren als bouwstenen voor het curriculum. Het zijn thematisch geordende leerstof-eenheden rondom relevante praktijksituaties waarin de leerling actief en zelfstandig optreedt en daarmee zelf het leerproces stuurt (Nieuwenhuis, 1991). De eerste uitwerkingen van dit idee waren te zien bij de opzet van het kort-mbo (kmbo). In het kmbo is getracht de opleidingen te ordenen via het ontwerpen van programma-eenheden die verwijzen naar zinvolle handelingen in de beroepspraktijk (De Jong & De Wild, 1988; Meesterberends-Harms & Nieuwenhuis, 1989).

Uit het bovenstaande volgt dat het bestuderen van afzonderlijke modulen en hun organisatorische kenmerken te kort schiet als het gaat om inzicht in de curriculaire vormgeving van gemoduleerde opleidingstrajecten (leerinhoud en methodiek in relatie tot leerdoelen/eindtermen). Inzicht in de curriculaire vormgeving van gemoduleerde opleidingstrajecten vraagt daarentegen studie van de verhouding van een moduul tot het gehele opleidingstraject. Hieraan zijn twee kernvraagstukken te onderscheiden die betrekking hebben op de principes of logica die ten grondslag liggen aan de opbouw van een gemoduleerd opleidingstraject:

- een afbakeningsvraagstuk: Wat is de eenheid van opleiding?
- een ordeningsvraagstuk: Hoe verhouden de opleidingseenheden zich tot elkaar?

3 Probleemstelling en onderzoeksoepzet

Het uitgevoerde exploratieve onderzoek was gericht op het verhelderen van vraagstukken en knelpunten die een rol spelen in het ontwerpen en uitvoeren van gemoduleerde opleidingen in het leerlingwezen. Dit artikel concentreert zich, op basis van de resultaten van de uitgevoerde studie, op het identificeren van curriculaire vraagstukken die ten grondslag liggen aan het ontwerp van gemoduleerde beroepsopleidingen.

Het hiervoor in algemene termen gestelde vraagstuk van afbakening en ordening van modulen dat de kern vormt voor het ontwerpen van het curriculum van gemoduleerde opleidingen zal nader uitgewerkt worden in het licht van het ontwerpen van gemoduleerde beroeps-kwalificerende opleidingstrajecten. Het ontwerpen van gemoduleerde beroepsopleidingen wordt in dit artikel beschouwd als een vertaalproces van beroepsprofielen in curricula voor beroepsopleidingen. Via het uiteenrafelen van deze vertaalarbeid en het curriculaire ontwerp van een beperkt aantal beroepsopleidingen wordt een analyseschema ontwikkeld dat bestaat uit een drietal inhoudelijke categorieën waarin het curriculaire ontwerp van een gemoduleerde beroepsopleiding is te vatten.

De op deze wijze ontwikkelde 'bril' kan tot hulpmiddel dienen bij het ontwerpen en be-

schouwen van gemoduleerde beroepsopleidingen, bijvoorbeeld bij het operationaliseren van de nieuwe eindtermen voor de mbo-opleidingen in een curriculum, of in het kader van het op elkaar afstemmen en/of integreren van duale en voltijdse, korte en lange opleidingen in het middelbaar beroepsonderwijs (zoals bijvoorbeeld getracht wordt in het kader van het streven naar de oprichting van regionale opleidingscentra voor beroepsonderwijs en volwasseneneducatie of bij het ontwikkelen van een samenhangend stelsel aan beroepsopleidingen op het niveau van het middelbaar beroepsonderwijs).

De exploratieve studie, uitgevoerd in 1990 en 1991, heeft zich beperkt tot opleidingen van vier landelijke organen voor het leerlingwezen, die in gemoduleerde vorm al (enige jaren) uitgevoerd worden. Het betrof alle of enkele opleidingen van de opleidingsstelsels van:

- De Stichting Vakopleiding Bouwbedrijf (SVB);
- De Stichting Opleidingsinstituut voor de Distributie (OVD);
- De Stichting Opleidingen Installatietechniek (SOI);
- De Stichting Opleiding Verzorgende en Dienstverlenende Beroepen (OVDB).

Teneinde (onder meer) het ontwerpproces en het construct van de gemoduleerde opleidingen (c.q. opleidingsstelsels) in kaart te brengen zijn interviews gehouden en heeft documentstudie plaatsgevonden:

- 1 interviews met de ontwikkelaars en verantwoordelijken bij de 4 landelijke organen;
- 2 documentstudie van onderzoeksverslagen, leerplannen/totaalprogramma's, handleidingen en leermiddelen;
- 3 interviews met de uitvoerders c.q. docenten, consulenten en praktijkopleiders.

4 Het ontwerpen van gemoduleerde beroepsopleidingen

In het beroepsonderwijs spelen in eerste instantie de 'gewone' argumenten voor modulering een rol: de opleidingen moeten effectief, slagvaardig en overzichtelijk zijn. Voor het beroepsonderwijs krijgt dit een specifieke betekenis in het kader van de verbetering van de

aansluiting tussen onderwijs en arbeid. Beroepsopleidingen zouden in staat moeten zijn in te spelen op ontwikkelingen binnen de beroepspraktijk c.q. het productieproces. Een gemoduleerd beroepsopleidingstraject zou de mogelijkheid in zich moeten dragen tot actualisering, differentiatie en integratie van opleidingspaden. De belangrijkste informatiebron voor de inhoudelijke structurering van beroepsopleidingen wordt daarmee gevormd door de (ontwikkelingen in de) beroepspraktijk.

In de moderne terminologie worden efficiëntie en slagvaardigheid vertaald als de interne en externe flexibiliteit van opleidingen: 1) opleidingen dienen toegesneden te zijn op cursisten met uiteenlopende kenmerken en behoeften; 2) opleidingen moeten zich snel kunnen aanpassen aan nieuwe ontwikkelingen in de beroepspraktijk. Het eerste - interne flexibiliteit - kan de vorm aannemen van het 'verdelen' van de opleiding in kleine, individueel te maken stapjes waardoor leertrajecten overzichtelijker worden en differentiatie in tempo en route mogelijk wordt. Het tweede - externe flexibiliteit - vereist dat opleidingen en opleidingstrajecten relatief eenvoudig herzien kunnen worden. Gezien het tempo van de ontwikkelingen in de beroepspraktijk dienen (initiële) beroepsopleidingen daarbij tevens een zekere transferwaarde te hebben.

Het ontwerpen van een beroepsopleiding volgens een opbouw van min of meer afgeronde, zelfstandige eenheden c.q. modulen kan een bijdrage leveren aan de interne en externe flexibiliteit van beroepskwalificerende trajecten. Een ordening van min of meer afgeronde opleidingseenheden maakt in principe gedeeltelijke herziening van een opleiding mogelijk en biedt evenzeer mogelijkheden tot variatie in opleidingsroutes.

Aangezien vanuit de beroepspraktijk niet onmiddellijk aanwijzingen zijn af te leiden voor het ontwikkelen van een opleidingsroute is er bij het ontwerpen van een beroepsopleiding sprake van een vertaalproces van eisen en inzichten vanuit de beroepspraktijk naar curricula. Met het oog op het ontwerpen van gemoduleerde opleidingstrajecten krijgen algemeen geldende ontwerp- of vertaalaanpakstukken zoals waartoe opgeleid wordt (eindtermen), de inhoudelijke en leerpsychologische structuur

en de pedagogisch-didactische vormgeving ervan (wanneer, waar en hoe wordt opgeleid) een specifieke richting. Het zoeken naar een adequate afbakening en ordening van relatief afgeronde opleidingseenheden geeft richting aan het ontwerp- c.q. vertaalproces.

Essentieel onderdeel van het ontwerpen van een gemoduleerde beroepsopleiding is het identificeren van eenheden uit de beroepspraktijk die de basis kunnen vormen voor een afgeronde, kwalificerende opleidingseenheid met een voldoende breed toepassingsbereik. Aangezien beroepsopleidingen voor een deel plaatsvinden in al dan niet gesimuleerde beroepssituaties zouden deze eenheden uit de beroepspraktijk ook in zekere mate concreet te maken dienen te zijn. Tenslotte is het de vraag in hoeverre deze eenheden uit de beroepspraktijk zonder meer te vertalen en ordenen zijn in een opleidingstraject dat lerenden kwalificeert tot een competent beroepsbeoefenaar.

Deze drie met elkaar samenhangende ontwerpvragestukken waarbij de eerste ligt op het niveau van de eindtermen, het tweede op het niveau van de leerplaats en het derde de concrete vertaling in een leerplan betreft worden hierna achtereenvolgend behandeld.

4.1 Taken of kwalificaties

De meest concrete invalshoek voor het definiëren van een zinvolle eenheid uit de beroepspraktijk zijn de handelingen van een volleerd beroepsbeoefenaar. Deze handelingen dient de beginnend beroepsbeoefenaar zich immers eigen te maken. De vernieuwing en modulering van de opleidingen in het middelbaar beroeps- onderwijs en leerlingwezen is om deze reden in de meeste gevallen gestart met een uitgebreid onderzoek naar de activiteiten van de beroepsbeoefenaar waartoe de leerling moet worden opgeleid (vgl. Moerkamp & Onstenk, 1991; Brandsma, 1993). In veel gevallen werden lange lijsten van mogelijke activiteiten van beroepsbeoefenaren binnen een beroepsgroep ontwikkeld en voorgelegd aan een groot aantal beroepsbeoefenaren om na te gaan welke activiteiten gedaan werden en hoe belangrijk ze waren voor die functie/dat beroep. Via statistische analyses en aanvullend onderzoek kwam zo een zogenaamd beroepsprofiel tot stand.

Belangrijk om te constateren is dat deze beroepsprofielen hun wortels hebben in een uit-

splitsing van de activiteiten van de beroepsbeoefenaar. In het beroepsprofiel worden clusters van activiteiten c.q. taken onderscheiden. Taken kunnen in dit verband omschreven worden als "een geheel van gerelateerde handelingen, die een zinvol, logisch en noodzakelijk bestanddeel vormen in het uitvoeren van arbeid en die gericht zijn op een herkenbaar en productief doel" (Brandsma, Nijhof, Kamphorst, 1990, p. 11). Alhoewel zowel handelingen, activiteiten als taken in principe zowel cognitief, affectief als psychomotorisch van aard zijn ligt de nadruk in veel beroepsprofielen op de meer 'zichtbare' c.q. psychomotorische handelingen van een beroepsbeoefenaar. De activiteitenclusters of taken zijn de eenheden van de beroepspraktijk waaraan de opleiding zou moeten refereren. De samenhang in het beroepsprofiel (tussen de activiteitenclusters) is dat een bepaalde functionaris al deze activiteiten verricht c.q. taken uitvoert. In die zin is het beroepsprofiel ook wel te omschrijven als een taakgebied: "een verzameling van beroeps-handelingen die in principe door één persoon kunnen worden uitgevoerd" (Van Rienens, 1984, geciteerd in Brandsma et al., 1990, p. 11).

Een probleem met dergelijke beroepsprofielen is dat het bij elkaar zetten van deze activiteitenclusters nog geen inhoudelijke invulling geeft van de competentie van een beroepsbeoefenaar. De nadruk bij dergelijke beroepsprofielen ligt op hetgeen *wat* iemand doet en niet zozeer op *hoe* iemand dat doet. Dat *hoe* kenmerkt eigenlijk de volleerde beroepsbeoefenaar of de 'expert'. Het *hoe* gaat met name om de 'kunst' van het combineren van verschillende activiteiten en taken, van afwegingen en aanpassingen maken naar gelang de situatie. Zowel declaratieve kennis als procedurele kennis zijn relevant voor de competentie van de beroepsbeoefenaar, met name de verbinding tussen beide soorten kennis. De capaciteit om specifieke functie- of beroepsgerichte kennis te integreren met meer algemeen geldende effectieve methoden voor het oplossen van problemen is een wezenlijk onderdeel van adequate beroepsuitoefening.

Uit onderzoek in de V.S. naar verschillen tussen de wijze waarop 'experts' en 'novices' beroepsmatige taken en problemen aanpakken (zie onder meer Raizen, 1991), bleek dat 'experts' hun kennis van het terrein gebruiken in

de formulering van het probleem en de probleemoplossing. Hun kennis van het werkte-rein, de thematiek, stelt hen in staat de aard van het probleem te identificeren en het probleem op een zodanige wijze te herformuleren dat gekozen oplossingen effect sorteren. 'Novices' echter vertrouwen, vanwege hun gebrek aan kennis en ervaring met betrekking tot de inhoudelijke thematiek, veel meer op routines en gestandaardiseerde procedures en reageren met name op uiterlijke en artificiële aspecten van het gestelde probleem.

De combinatie en integratie van het 'wat' en 'hoe' betreft het sleutelkenmerk van de handelingsbekwaamheid c.q. competentie van de beroepsbeoefenaar. Het staat tevens voor de integratie van meer technisch-instrumentele en sociaal-normatieve kwalificaties (zie ook: Onstenk & Moerkamp, 1991). Deze beroepsmatige competentie refereert eigenlijk niet zozeer aan het niveau waarop elke afzonderlijke taak of activiteit moet worden uitgevoerd, maar eerder aan de wijze waarop taken gecombineerd moeten worden, welke activiteit in welke (beroepsmatige/bedrijfsmatige) situatie vereist is.

De conclusie die hieruit getrokken kan worden is dat een concrete eenheid van de beroepspraktijk wellicht een activiteitencuster of taak is, maar dat een zinvolle afbakening (juist als basis voor een opleiding of een beroepskwalificerend traject met een zekere transferwaarde) alleen tot stand kan komen wanneer gekeken wordt naar de competentie van de beroepsbeoefenaar. Een zinvolle eenheid is daarmee op beide elementen gebaseerd: taken én kwalificaties.

4.2 Kenmerken van het productieproces

Het tweede vraagstuk betrof de vraag welke zinvolle eenheid uit de beroepspraktijk ook in zekere mate zichtbaar of concreet te maken is. Elke beroepsopleiding bestaat uit een kleinere of grotere praktijkcomponent. Ook komt het steeds vaker voor dat beroepsgerichte leersituaties bestaan uit simulaties, casus, taakgerichte situaties, et cetera. Dit impliceert dat een geselecteerde (zinvolle) eenheid uit de beroepspraktijk bij voorkeur op een zodanige manier geconcretiseerd zou moeten kunnen worden zodat leerlingen 'binnen' die eenheid kunnen werken/leren.

Overigens wordt vanuit een leerpsychologische invalshoek al veel langer gepleit voor het inrichten van 'realistische' leersituaties binnen het onderwijs in het algemeen, en het beroeps-onderwijs in het bijzonder (zie bijvoorbeeld inzichten en experimenten van vertegenwoordigers van de cultuurhistorische school uit de voormalige Sovjet Unie of de huidige inzichten binnen de cognitieve psychologie uit de V.S.). Zo argumenteert Scribner (1986) dat een expert zich niet zozeer onderscheidt door het kennen van alle mogelijke procedures en technieken maar veeleer door het beschikken over een handelingsrepertoire voor het oplossen van specifieke problemen in specifieke situaties. Context en taak kunnen in haar visie niet gescheiden worden: elke situatie of context verandert de taak en daarom zijn kennis, vaardigheden en competenties altijd specifiek en nooit algemeen. Voor de vormgeving van leerprocessen betekent dit dat kennis en vaardigheden alleen 'betekenisvol' kunnen worden wanneer ze ontwikkeld worden aan authentieke situaties waarin lerenden oplossingsmethoden kunnen toepassen en op hun effectiviteit beoordelen (zie onder meer Brown, Collins & Duguid, 1989, die pleiten voor 'cognitive apprenticeship' als basis voor de inrichting van het onderwijs).

Het paradigma 'situated learning' als basis voor de inrichting van onderwijs en opleiding is bij uitstek relevant voor beroepsopleidingen. Het structureren van beroepsopleidingen volgens een samenhangende ordening van modules die geoperationaliseerd worden als dergelijke handelingsgerichte beroepsmatige situaties biedt interessante mogelijkheden voor het vormgeven van een leerproces volgens de principes van 'situated learning' waarin beroepsmatige competentie verworven wordt aan de hand van het leren in een reeks van wisselende 'contexten'.

Bij het ontwerpen van gemoduleerde beroepsopleidingen wordt veelal in eerste instantie gekozen voor (psychomotorische) activiteitencusters of taken als eenheden van de beroepspraktijk die moeten dienen als basis voor de gemoduleerde opleiding. Deze taken zijn immers zichtbaar te maken; het maken van afwegingen, het bedenken van oplossingen, inschattingen maken wat te doen is veel moeilijker te concretiseren of eventueel visualiseren.

Om beroepsmatige competentie te ontwikkelen moet echter, zoals hierboven aangegeven, een andere weg gezocht worden om zinvolle eenheden zodanig te kiezen dat ze ook concreet/zichtbaar/herkenbaar zijn voor de beroepspraktijk. Nieuwenhuis (1991) pleit in dit verband voor het ontwerpen van complexe leersituaties of leerplaatsen, waarbij de leersituaties binnen school (beroepsmatig) gecontextualiseerd zouden dienen te worden en leerplaatsen in het bedrijf gepedagogiseerd.

Een mogelijkheid om een eenheid uit de beroepspraktijk ook te kunnen benutten als leersituatie of context is om de logica van de handelingen in de beroepspraktijk, gerelateerd aan het 'productieproces', te analyseren. Deze logica is het beperkend of beter gezegd concreet-ruimtelijk kader voor selectie van zinvolle eenheden. De eenheid moet in zekere zin ook als zodanig voorkomen in een bedrijf of instelling.

In een concreet bedrijf kan de operationalisering van zowel activiteitenclusters als eenheden op basis van kwalificaties problematisch zijn. Zo kan een eenheid vooral betrekking hebben op technische basisvaardigheden. In de beroepspraktijk komt dit echter niet als zodanig voor; daar heeft een leerling direct te maken met andere aspecten zoals de omgang met collega's, met klanten/cliënten, normen die een bedrijf of instelling hanteert, reële vakmatige problemen die niet op te lossen zijn door alleen het vakmatig basisinstrumentarium te hantieren. Aan de andere kant is het ook niet altijd mogelijk leerlingen direct te confronteren met alle aspecten van het complexe beroepsmatig functioneren. Er zijn belangrijke gevaren en risico's, bijvoorbeeld bij het werken met gecompliceerde dure apparatuur of door het werken met mensen. Een zekere mate van beheersing van basisvaardigheden is noodzakelijk.

Dit pleit ervoor om bij de selectie van zinvolle eenheden uit de beroepspraktijk, als basis voor een gemoduleerde beroepsopleiding, rekening te houden met de kenmerken van de werkomgeving, het productieproces en de bedrijfsmatige situatie, met andere woorden rekening houden met de dynamiek van de beroepspraktijk.

4.3 Vertaling in een beroepsopleiding

Op het meest concrete vertaalniveau is vervolgens de vraag of de eenheid van de beroeps-

praktijk zonder meer de basis is voor een opleidingseenheid. Het betreft de vertaalslag van de geïdentificeerde kwalificatie- en taakeenheden uit het profiel van een competent beroepsbeoefenaar naar een leerplan en de pedagogisch-didactische vormgeving van het leerproces waarin deze competenties verworven worden.

Hét kenmerk van een opleiding is dat het een bepaalde weg inhoudt naar een bepaald einddoel (een zeker kwalificatieprofiel of competentie). Het gaat om een leerproces dat pedagogisch-didactische structurering vereist. Leerprocessen en de pedagogisch-didactische vormgeving daarvan kennen hun eigen logica en dynamiek. Dit kan leiden tot andere keuzen voor afbakening en ordening van eenheden. Een directe vertaling is daarmee niet mogelijk en zelfs niet gewenst.

Door verschillende auteurs wordt ook op de noodzaak gewezen van een transformatie- c.q. vertalingsproces van beroepsprofiel naar opleidingsprofiel (onder meer Nijhof, 1986; Brandsma et al., 1990; Moerkamp & Onstenk, 1991; Brandsma, 1993). In een dergelijk proces spelen onderwijskundige argumenten een rol, evenals praktische overwegingen en overwegingen die te maken hebben met andere doeleinden van een opleiding (zoals bijvoorbeeld algemeen maatschappelijke vorming). Brandsma et al. (1990) spreken hier van een transformatieproces waarin enerzijds reductie van informatie plaatsvindt (er worden keuzen gemaakt ten opzichte van het beroepsprofiel) en anderzijds elementen worden toegevoegd vanuit onderwijsgebonden overwegingen en doeleinden.

Als het gaat om het formele curriculum in de vorm van een concreet leerplan voor een gemoduleerd beroepskwalificerend traject zal deze vertaalarbeid vanuit tenminste drie invalshoeken ondernomen dienen te worden:

- 1 vertaling naar een relevante leerpsychologische afbakening en ordening,
- 2 vertaling naar een relevante (bedrijfs)logische afbakening en ordening,
- 3 vertaling naar een adequate didactische afbakening en ordening.

Het curriculaire ontwerp van de bestudeerde gemoduleerde leerlingwezenopleidingen illustreert het produkt van een dergelijke vertaalarbeid. In de volgende paragraaf wordt allereerst dit ontwerp in de vorm van vier beknopte voor-

beeldschetsen van de inhoudelijke structuur van een gemoduleerde beroepsopleiding weergegeven. In de daaropvolgende paragraaf worden de drie onderscheiden invalshoeken nader toegelicht.

5 De curriculaire structurering van vier gemoduleerde (primaire) opleidingen in het leerlingwezen

De opleidingen voor *de detailhandel* zijn inhoudelijk gestructureerd volgens twee principes. Er is een thematische lijn met als criterium 'de taken': 'verkoop', 'afrekenen', 'winkelverzorging', 'goederenverwerking'. Deze taken komen in een winkel gewoonlijk dagelijks tot wekelijks voor en in elke praktijk-situatie (alhoewel er in grote winkels wel sprake kan zijn van taakspecialisatie). Door de niet zo dwingende opeenvolging van deze taken kunnen modules in willekeurige volgorde doorlopen worden. Daarnaast is er gekozen voor een 'logische lijn', waarin meer achtergrondkennis wordt verworven. Deze stoelt enerzijds op de vaklogica en anderzijds op een bedrijfsmatige logica. Deze vaste modules (bijvoorbeeld 'assortimentskennis', 'communicatie', 'bedrijfseconomie', 'winkelautomatisering') lopen echter parallel aan de andere modules. Ze verhouden zich dus niet tot elkaar als noodzakelijke basiskennis die voorafgaand aan de meer toegepaste kennis en vaardigheden verworven moet worden. Een flexibele leerweg bepaald door de thematische modules blijft mogelijk. Binnen de modules is sprake van een leerweg die gericht is op steeds verdergaande toepassingsgerichtheid.

Ook bij de opleidingen in *de verzorgende sector* is sprake van meerdere ordeningsprincipes. Er is sprake van een ordening naar 'taakaspecten' (zoals 'huishoudelijke zorg', 'zorg voor de voeding', 'verzorging van de cliënt') en naar 'soort cliënt' (bijvoorbeeld zorg voor 'de psycho-geriatrie cliënt', zorg voor 'de zieke en minder valide cliënt'). Deze ordening hangt samen met de kenmerken van de beroepspraktijk in de verzorging: een korte 'productie' cyclus, geen dwingende 'productie' volgorde,

een breed takenpakket. In de opleiding wordt de leerling direct met de gehele breedte van het beroep geconfronteerd. De opleiding in het tweede leerjaar betreft vooral een verdieping en verdergaande specialisatie van de in het eerste jaar verworven kennis en vaardigheden. Er is daarmee sprake van een bepaalde volgorde in de modules. Om de beroepshouding als 'kern' van de functie-uitoefening centraal te stellen is gekozen voor een modul 0 - de beroepshouding - die als een rode draad door de opleiding loopt. Dit doorlopende modul moet de koppeling tussen 'technische' vaardigheden en omgangsvaardigheden garanderen. Binnen de modules ligt het accent op een leerweg van 'enkelvoudig naar integratief handelen'. Gezien voor de gehele opleiding is er sprake van een overgang van basisvaardigheden/kennis naar specialistische toepassing.

Voor *de bouw* is het criterium een afgeleide van het concrete productieproces: de eenheid van de 'klus', bijvoorbeeld te visualiseren in de achtereenvolgende stappen in 'het bouwen van een huis' (van het begin met het 'ruwe stuk land' via het 'neerzetten van een gebouw' tot en met 'de afwerking'). In tegenstelling tot de verzorging en de detailhandel is er in de bouw sprake van een langgerekt productieproces, de onderdelen zijn niet elke dag, elke week of elke maand aan de orde. Het is zelfs zo dat bedrijven zich specialiseren op bepaalde onderdelen van het productieproces. Dit maakt het problematischer om onderdelen af te bakenen, zodanig dat de opleiding realiseerbaar is in de beroepspraktijk. Binnen de verschillende onderdelen van deze lange cyclus is echter eveneens sprake van een productieproces, dat een kortere cyclus kent. Binnen elke fase van het totale productieproces wordt bovendien een beroep gedaan op vergelijkbare kennis en vaardigheden. Vanuit het oogpunt van de opleiding werd het wenselijk geacht om toch de totale productiecyclus als uitgangspunt te nemen en als eenheid de onderdelen van de totale cyclus te nemen (zoals 'uitzetten', 'balklagen en vloeren', 'kappen en daken'). Vanwege het geschetste karakter van de beroepspraktijk is een vaste volgorde van modules niet dwingend voorgeschreven. Het accent van de opleiding ligt op de leerweg binnen de modules die ingericht is volgens het principe van 'enkelvoudig naar integratief han-

delen'. Doordat 'basale' handvaardigheidsver-eisten in elk moduul weer terug komen heeft het leerproces over het geheel genomen het ka-rakter van een 'inslijpingsproces'.

De installatietechniek vertoont in een groot aantal opzichten overeenkomsten met de bouw. Voor de structurering van de opleidin-gen is echter in eerste instantie gekozen voor de 'complexiteit van de handeling', waarbinnen een indeling is gemaakt naar 'het soort object' waaraan de handeling plaatsvindt (bijvoor-beeld van 'pijpbewerking', via 'aanleggen wa-terleiding' naar 'installeren warmwatertoe-stel'). Het criterium voor deze onderverdeling is niet helemaal gelijk aan de eenheid van klus zoals bij de bouw. Bij de installatietechniek staat het soort materiaal en de soort installatie meer centraal (onderscheid tussen water-, lucht-, gasinstallaties). In de verdere ontwikke-ling van de opleidingen zien we echter de cen-trale plaats van de ordening volgens 'complexi-teit van de handeling' afnemen ten gunste van een ordening naar 'soort klus'. Een belangrijke overweging hierbij vormde de kenmerken van de leerplaatsen, met name die van het concrete bedrijf. Een training in de hele breedte van ba-sisvaardigheden is daar niet echt mogelijk, dat vereist een specifieke werkplaats voor leerlin-gen. Aangezien de 'klussen' binnen de installa-tietechniek niet zo duidelijk afgebakend zijn als in de bouw, blijft op het 'complexe niveau' toch een goede beheersing van de hele breedte van instrumentele vaardigheden noodzakelijk. Om deze reden is er dan ook nu een tweedeling in de opleidingen ontstaan (enigszins verge-lijkbaar met de verzorging): in eerste instantie de hele breedte van taken beheersen en daarna specialistische toepassing.

6 Analyse-schema

Zoals de weergave van het ontwerp van de vier bestudeerde opleidingen laat zien zijn de drie invalshoeken, die in paragraaf 4 onderscheiden zijn als aspecten van het vertaalproces van be-roepsprofiel naar curriculum, te hanteren als categorieën waarin het curriculaire construct van gemoduleerde beroepsopleidingen is te vatten. In deze paragraaf wordt dit categorieën-schema aan de hand van de bestudeerde oplei-

dingen nader uitgewerkt.

6.1 Leerpsychologische opbouw

Zoals eerder aangegeven gaat het in een oplei-ding om een leerproces. Er moet gekozen wor-den volgens welke principes een leerproces naar een beroepsbeoefenaar met een zeker kwalificatieprofiel c.q. bepaalde beroepsma-tige competenties verloopt of zou kunnen ver-lopen.

De nadere aanduiding van de kenmerken van het profiel van een competent beroeps-beoefenaar en de vormgeving van leerproces-sen die daartoe kwalificeren zoals uitgewerkt in paragraaf 4.1 en 4.2 pleit voor een afbake-ning van opleidingseenheden die:

- refereren aan (zowel mentale als fysieke) handelingsoperaties van een volleerd be-roepsbeoefenaar;
- het ontwikkelen van dergelijke handelings-operaties in een afwisseling van taaksitu-aties/contexten mogelijk maakt;
- de integratie van procedurele en declara-tieve kennis mogelijk maakt en daarmee zo-wel het generaliserend en specificerend ver-mogen stimuleert.

Bij de ordening van opleidingseenheden gaat het dan om het operationaliseren van een leer-proces dat gericht is op het ontwikkelen van dergelijke handelingsoperaties. Aan een derge-lijke ordening zijn drie trajecten te onderschei-den waarin het steeds om een bepaalde vorm van integratie van declaratieve en procedurele kennis gaat:

- a de ontwikkeling van 'enkelvoudige' hande-lingen naar 'integratieve' handelingen: ge-richt op het ontwikkelen van situationeel handelen;
- b de ontwikkeling van 'breed-inzetbaar' naar 'specifiek-inzetbaar': gericht op het ont-wikkelen van specialistische toepassing van kennis en vaardigheden;
- c de ontwikkeling van 'globale kennis' naar 'verdiepend inzicht': gericht op het kunnen analyseren/doorgronden van beroepsma-tige problemen.

Het gaat hierbij om een analytisch onder-scheid, in de vormgeving van de opleiding c.q. het leerproces zullen de drie trajecten vaak sa-menkomen. In de trajecten b en c ligt het accent op de verwerving van complexe, cognitief en technisch-instrumenteel gerichte, competen-

ties. Bij traject a ligt meer nadruk op het toepassen van dergelijke competenties in concrete arbeidssituaties, waarbij tevens sociaal-communicatieve en affectieve kwalificaties een rol spelen.

In het geval van de vier bestudeerde opleidingen lijkt de afbakening van opleidingseenheden vooral gebaseerd op taaksituaties en het beheersen ervan als zodanig in plaats van op handelingsoperaties, een handelingsrepertoire, die verworven worden aan wisselende taaksituaties. Wat de ordening betreft kent het curriculum van de bestudeerde opleidingen, met uitzondering van de opleidingen binnen de detailhandel, nauwelijks een opbouw volgens het onderscheiden traject c, het ontwikkelen van verdiepend inzicht. Het accent van de gemoduleerde opleidingen ligt duidelijk op traject a, het ontwikkelen van situationeel handelen, met een duidelijk accent op het ontwikkelen van het instrumenteel vakmanschap. Minder nadruk, met uitzondering van de verzorgende opleidingen, ligt ook op het tweede onderscheiden traject. Bij de bestudeerde gemoduleerde leerlingwezenopleidingen lijkt derhalve sprake van een eenzijdige accentuering van het leren beheersen van instrumentele vaardigheden in gerichte taaksituaties via een 'inslijppingsproces'.

6.2 (Bedrijfs)logische relatie

Een beroepsopleiding dient een relatie te hebben met de aard van de beroepspraktijk, zeker wanneer de opleiding ook of grotendeels daarbinnen plaats heeft. De dynamiek van de beroepspraktijk dient terug te komen in de afbakening en ordening van modulen zoals beargumenteerd in paragraaf 4.2. De volgende kenmerken van de beroepspraktijk zijn van belang voor de inhoudelijke structurering van de opleiding:

- de lengte van de productiecyclus: in welk ritme komen de taken die de volleurde beroepsbeoefenaar moet beheersen voor, is er een dagelijkse of wekelijkse cyclus te onderkennen, of strekt de cyclus zich over een langere termijn uit?
- de volgorde in het productieproces: is er sprake van een noodzakelijke opeenvolging in taken die uiteindelijk tot het produkt moeten leiden?
- de breedte van het takenpakket: komen

de taken die de volleurde beroepsbeoefenaar moet beheersen in het (leer)bedrijf allemaal voor, of is er sprake van bedrijfsspecialisatie?

- mate van het afbreukrisico: in hoeverre zijn er mogelijkheden tot oefenen en experimenteren zonder dat gemaakte fouten tot grote (persoonlijke of materiële) schade leiden? Het is niet verwonderlijk dat in het geval van de bestudeerde leerlingwezenopleidingen, die vaak voor het grootste deel plaats vinden in één concreet bedrijf, de afbakening en ordening van modulen sterk leunen op de aard van de beroepspraktijk. In die zin lijkt de sterke nadruk op de aard van de beroepspraktijk binnen een bedrijf ten koste te gaan van een meer leerpsychologisch verantwoorde afbakening en ordening van modulen. Daarvoor is het wellicht noodzakelijk de (leerlingwezen)opleiding in meer bedrijven te laten plaatsvinden en/of vaker in gesimuleerde arbeidssituaties.

6.3 Didactische vormgeving

Een (formeel) opleiding is een gestuurd en daarmee gestructureerd leerproces. Dit leidt tot vormgevingsvraagstukken die op het terrein van de didactiek liggen. Welke werkvormen moeten worden toegepast? Met welke (pedagogisch-)didactische aanpak kunnen verschillende groepen leerlingen de 'eindstreep' halen. Hoe moeten onderwijsleersituaties georganiseerd worden?

Een aantal aspecten heeft direct betrekking op de afbakening en ordening van modulen, waarbij keuzen gemaakt moeten worden over:
a het inbouwen van 'verouderde' inhoud: inhoud, bepaalde kennis of vaardigheden, kunnen vanuit het oogpunt van de beroepspraktijk verouderd zijn. Voor de vormgeving van de opleiding c.q. het leerproces kan het van belang zijn deze op te nemen hetzij omdat het om een onderdeel gaat waaraan de leerling bij uitstek zijn of haar vaardigheid zou kunnen oefenen, hetzij omdat zo het inzicht in de ontwikkeling van het vak vergroot wordt.

In het geval van de bouw bijvoorbeeld was een discussie of het maken van een trap nog wel thuis hoort in de opleiding aangezien dit in de huidige beroepspraktijk niet meer voorkomt. Voorstanders pleitten voor het opnemen van dit 'werkstuk' aangezien zij

deze oefening bij uitstek geschikt achten voor het goed leren beheersen van het technische vakmanschap.

- b het opnemen van 'ondersteunende' inhoud: met name gaat het hier om de verhouding tussen toepassingen en achterliggende processen. In sommige gevallen kan het nodig zijn dat bepaalde ondersteunende inhoud moet worden opgenomen om het inzicht te vergroten en de toepassing te verbeteren.

Zo kent het ontwerp van de gemoduleerde detailopleidingen een duidelijke plaats toe aan ondersteunende inhoud (via de logische lijn).

- c de inrichting van leersituaties: in het beroepsonderwijs zijn de leerplaatsen deels gegeven (school en bedrijf); dit leidt soms tot beperkingen in de wijze van ordening van modules (geen aaneengesloten periode dezelfde handeling kunnen inoefenen); andersom kunnen leersituaties worden gecreëerd die tevens een bepaalde ordening/opbouw veronderstellen (oefenplaats, simulatie). Voor het leerlingwezen is gebleken dat het werkend leren in een concreet bedrijf een aantal voorwaarden stelt aan de afbakening en ordening van modules, met name betreft het een zekere mate van visueel maken van een moduul in een concreet bedrijf. Het volletijds middelbaar beroepsonderwijs heeft in die zin meer speelruimte.

7 Conclusies

Afbakening en ordening van de modules binnen de bestudeerde gemoduleerde leerlingwezenopleidingen blijken sterk te leunen op (bedrijfs)logische principes. Leerpsychologische principes hebben een veel minder grote rol gespeeld in de inhoudelijke structurering van de gemoduleerde opleidingen. De nadruk ligt op een opleidingstraject waarin leerlingen zich via het leren opereren in een beperkt aantal gerichte taaksituaties (refererend aan de moduulafbakening) het (instrumenteel) vakmanschap meester dienen te maken. Het ontwikkelen van specialistisch handelen en doorgronden van beroepsmatige problemen heeft met name bij de technische opleidingen weinig aandacht gekregen bij het curriculaire ontwerp van de gemoduleerde opleidingen.

Analoog aan de methode die veelal gevolgd is bij het ontwikkelen van de beroepsprofielen, die de basis vormden voor de opleidingen, staan in het opleidingsconcept taken (het wat) meer centraal dan kwalificaties of competenties (het hoe). Binnen het concept van de verzorgende opleidingen en de detailopleidingen is dit wat minder het geval. Didactische principes tenslotte hebben veelal een marginale rol gespeeld in de afbakening en ordening van modules.

Zoals in het begin van dit artikel werd gesteld speelt het flexibiliseringsvraagstuk een belangrijke rol in de aanleiding tot het moduleren van beroepsopleidingen. In de bestudeerde gevallen hebben modules veelal een vaste plaats in het geheel gekregen. Tevens is er sprake van een één-op-één relatie tussen moduul en gemoduleerde opleiding; een moduul maakt slechts deel uit van een bepaald modulencuster c.q. opleiding. Dit betekent dat de interne flexibiliteit van de opleidingen niet zo groot is. Cursisten dienen de modules in een vaste volgorde te doorlopen. Differentiatie naar kenmerken van individuele leerlingen kan alleen vorm krijgen in de aanpak en leerweg binnen een moduul en niet zozeer in het samenstellen van een op de cursist toegesneden pakket modules. Differentiatie en integratie van leerwegen is maar beperkt mogelijk. Ook de externe flexibiliteit (in de zin van het kunnen inspelen op ontwikkelingen en veranderende inzichten in de beroepspraktijk) van de bestudeerde gemoduleerde opleidingen lijkt wat problematisch. Aan de ene kant is gedeeltelijke herziening van de gemoduleerde opleidingen door een moduul bijvoorbeeld te vervangen niet zo makkelijk te realiseren vanwege de strakke opbouw, samenhang en inkadering van het gemoduleerde traject. Daarbij is het overigens de vraag of veranderingen in de beroepspraktijk zo makkelijk te vangen zijn in enkel aanpassing of vervanging van een moduul. Aan de andere kant is de transferwaarde van de gemoduleerde opleiding en het moduul zelf niet altijd zo groot. Door de concentratie op de actuele beroepspraktijk en het leren functioneren binnen een aantal specifieke taaksituaties is het toepassingsbereik van het geleerde wellicht wat beperkt. Te meer daar het ontwikkelen van achterliggend inzicht, specialistisch handelen, ontwikkelen van het leervermogen en reflectie

op het eigen handelen in de afbakening en ordening van de modules weinig aandacht heeft gekregen.

Flexibiliteit dient derhalve in de bestudeerde gevallen vooral door de opleiders ingebracht te worden, binnen modules, tijdens het leer- en instructieproces, op de leerplaats zelf.

Overigens past bij deze, enigszins negatief geformuleerde, conclusies de kanttekening dat voor veel leerlingwezenopleidingen dergelijke vraagstukken over het curriculaire construct van de opleiding niet eerder zo expliciet werden gesteld. Het ontwerpen van een duidelijke structuur voor de leerlingwezenopleidingen waarin het kwalificatievraagstuk, het leren op de werkplek en op school en de verhouding tussen theorie en praktijk geconcretiseerd dienden te worden heeft door het ontwikkelen van een gemoduleerde opleiding in ieder geval een duidelijke impuls gekregen. Voorheen werd het overgrote deel van de opleiding veelal overgelaten aan de inventiviteit en de kundigheid van de individuele praktijkopleider of leermeester. De modulaire structuur biedt hun een houvast waarbinnen ze hun activiteiten beter kunnen organiseren en uitvoeren.

In het kader van het (nogmaals) herzien en afstemmen van de gemoduleerde opleidingen in het leerlingwezen en het moduleren van mbo-opleidingen verdient het evenwel aanbeveling het curriculaire construct vanuit de benoemde drie invalshoeken (leerspsychologische, -bedrijfs-logische, didactische afbakening en ordening) te ontwikkelen en verhelderen.

Noten

1. Wanneer in het vervolg van dit artikel over het (secundair) beroepsonderwijs wordt gesproken betreft dit het mbo en het leerlingwezen; het lbo wordt buiten beschouwing gelaten.
2. Het betreft de eerste stap in de meest gehanteerde methode; dit is de methode ontwikkeld en toegepast door het Pedagogisch Centrum Beroepsonderwijs Bedrijfsleven (PCBB, thans Centrum voor de Innovatie van Beroepsonderwijs Bedrijfsleven -CIBB-): de Mantelproject-procedure. Ook het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen stond een dergelijk startpunt voor (onder meer in het licht van het streven naar een

beterde aansluiting tussen opleiding en beroepspraktijk), blijkens de beleidsnotitie *Beroepsprofiel- en leerplanontwikkeling Voortgezet Beroepsonderwijs* (1986).

3. De samenvoeging van deze twee landelijke structuren voor het mbo en het leerlingwezen is gestart per 1 augustus 1993 (zie ook: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1991).

Literatuur

- Apple, M. W. (1985). De vorm van het kurrikulum en de logika van de technische controle; het ontwerp van een nieuw type bezitsgericht individualisme. *Comenius*, 5(3), 299-323.
- Brandsma, T. F., Nijhof, W. J., Kamphorst, J. C. (1990). *Kwalificatie en curriculum. Een internationaal vergelijkende studie naar methoden voor de bepaling van kwalificaties*. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger (Forum 7).
- Brandsma, T. F. (1993). *Beroepsprofiel- en leerplanontwikkeling; de koninklijke weg als naïef traject? Een vergelijkende studie naar methoden voor de ontwikkeling van beroeps(opleidings)profielen*. Enschede: Universiteit Twente.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18 (1), 32-42.
- Bruijn, E. de, Jong, M. W. de, Moerkamp, T. (1991). *Modulering in het leerlingwezen. Vier cases*. Amsterdam: SCO (SCO-rapport 255).
- Bruijn, E. de (1992). *Modularisation in Dutch vocational education and training*. Amsterdam: SCO (SCO-rapport 302).
- CIBB (1989). *Handleiding totaalprogramma ontwikkeling op basis van resultaten beroepenanalyse*. 's-Hertogenbosch: CIBB.
- Jong, M. de, Wild, J. de (1988). *Het KMBO onder de Loep. Een programma-evaluatie van de proefprojecten volletijd KMBO*. 's-Gravenhage: SVO (selectareeks).
- Meesterberends-Harms, G. J., Nieuwenhuis, A. F. M. (1989). Beroepsonderwijs in modules: aanzetten en verwachtingen. *Pedagogische Studiën*, 66, 285-295.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen (1984). *Op weg naar een gezamenlijke verantwoordelijkheid*. Eindrapport van het Open Overleg over de voorstellen van de commissie Wagner inzake het beroepsonderwijs. Den Haag: Staatsuitgeverij.

- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen (1986). *Beroepsprofiel- en leerplanontwikkeling beroepsonderwijs*. Den Haag: Kamerstuk nr. 19477.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen (1988a). *Modulering Voortgezet Onderwijs*. Den Haag: Kamerstuk nr. 20611.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen (1988b). *Nieuw ontwikkelingsplan leerlingwezen*. Den Haag: Kamerstuk nr. 20623.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen (1991). *Naar landelijke organen van het beroepsonderwijs*. Zoetermeer: concept beleidsnotitie (C10398).
- Moerkamp, T., Onstenk, J. H. A. M. (1991). *Van beroep naar opleiding. Inventarisatie van procedures voor het ontwikkelen van beroeps(opleidings)profielen*. Utrecht: RVE.
- Nieuwenhuis, A. F. M. (1991). *Complexe leerplaatsen in school en bedrijf. Een studie naar de implementatie en effecten van participerend leren in het middelbaar beroepsonderwijs*. Groningen: RION.
- Nijhof, W. J. (red.) (1986). *Van beroepsprofielen naar curriculumprofielen. Een symposium over methoden en technieken en beschouwingen over de relatie tussen beroepskwalificaties en eindtermen*. Enschede: Universiteit Twente.
- Onstenk, J. H. A. M., Moerkamp, T. (1991). Breed toepasbare beroepskwalificaties in beroepsopleidingen. In J. Dronkers, G. W. Meijnen, H. Dekkers (red.), *Onderwijs en Samenleving. Onderwijsresearchdagen '91* (pp. 25-39). Amsterdam: SCO.
- Pelkmans, A., Vries, B. de (1992). *De V van SVM. Inventarisatie van vernieuwingen in onderwijs en organisatie in de SVM-instellingen voor middelbaar beroepsonderwijs (1990-1991)*. Nijmegen: ITS.
- Raizen, S. A. (1991). *Learning and work: The research base. (Discussion paper)*. Contribution to the international seminar on Linkages in Vocational and Technical Education and Training, 19-22 March 1991, Phoenix Arizona USA. Paris: OECD.
- Scribner, S. (1986). Thinking in action: some characteristics of practical thought. In R. J. Sternberg & R. K. Wagner (Eds). *Practical Intelligence. Nature and origins of competence in the everyday world*. Cambridge/New York: Cambridge University Press.
- Streumer, W. (1987). *Moduleren als actie. Een procedure voor het moduleren van duale beroepsopleidingen*. 's-Hertogenbosch: PCBB.
- Veugelers, W. (1989). Modulering en het afstemmen van onderwijs op arbeid. De consequenties van modulering voor de inhoud van het onderwijs. *Comenius*, 9(2), 209-228.
- Warwick, D. (1987). *The Modular Curriculum*. Oxford: Basil Blackwell Ltd.
- Warwick, D. (1988) *Teaching and learning through modules*. Oxford: Basil Blackwell Ltd..

Manuscript aanvaard 4-7-1994

Auteur

E. de Bruijn is onderwijspsycholoog en werkzaam bij het SCO-Kohnstamm Instituut voor Onderzoek van Opvoeding en Onderwijs van de Universiteit van Amsterdam.

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

Abstract

Modularisation in vocational education and training: curricular issues

E. de Bruijn. *Pedagogische Studiën*, 1995, 72, 64-76.

The article discusses the results of a study which explored modular training courses within the apprenticeship system on its curricular design. It focuses on the identification of design issues which underlay the construction of modular vocational training courses. General questions of defining and structuring self-containing units into a qualifying whole are being specified for vocational education and training. In the case of vocational training courses the structure of the modular curricula should have a clear relation with the competencies of a qualified professional in the field. At the same time modularisation is meant to improve the transferability and flexibility of vocational education and training. The modular curricula of the investigated training courses show modularisation is a translation process which must be undertaken from three perspectives: the dynamics of learning processes, the logic of the occupational practice and teaching methodology. Only then modularisation might improve the quality of vocational training courses and in particular its transferability and flexibility.

Boekbespreking

F. Goffree

Kleuterwiskunde

Wolters-Noordhoff bv, Groningen 1993, 222 pagina's
f 39,50 ISBN 90 013 4669 3

Op vergelijkbare wijze als sinds enkele jaren de term ontluikende geletterdheid (emergent literacy) wordt gebruikt, kan men op het gebied van de wiskunde spreken van ontluikende gecijferdheid (emergent numeracy). Het nieuwe boek van Goffree heet *Kleuterwiskunde* en met deze titel is al aangegeven dat aandacht wordt besteed aan de wijze waarop jonge kinderen hun eerste wiskundige ervaringen opdoen. Maar het boek bevat meer, het is bedoeld voor aanstaande leraren en dat betekent dat het ideeën en suggesties bevat om de kleuters tijdens hun spontane speurtochten te stimuleren en te begeleiden.

Onder kleuterwiskunde worden activiteiten begrepen die altijd passen in een groter geheel, zoals een spel of een kringgesprek. "Voor geïsoleerde werkjes met ontwikkelingsmateriaal is in de kleuterwiskunde" nauwelijks plaats, zegt Goffree (p.10). Hij formuleert eerst de algemene doelen van kleuterwiskunde onder meer het verwerven van fundamentele wiskundige vaardigheden en het leren reflecteren op de eigen activiteit. Daarnaast onderscheidt hij de 'ontwikkelings- en leerbedoeelingen' van Janssen-Vos (bijvoorbeeld het bevorderen van de zelfstandigheid) en de, in dit verband relevante, zes brongebieden van de wiskunde van Bishop (zoals meten, construeren en redeneren).

Er wordt nauwkeurig aangegeven welke vaardigheden en inzichten de studenten die met dit boek gaan werken, zullen ontwikkelen. Daartoe behoren didactische vaardigheden (zoals het ontwerpen van leeromgevingen) en theoretische inzichten (zoals de paradigma's van de kleuterwiskunde). Bovendien wordt nog 'een persoonlijke invulling' van de stage gevraagd. Dat zal van veel studenten wel extra inspanning vragen, maar het gaat hier dan ook om de essentie van de kleuterwiskunde: samenwerken met kinderen, doen van onderzoek, registreren van ontwikkeling, schrijven van onderwijsverhalen.

Het is een origineel idee - geheel passend in de opzet van dit boek, namelijk het stimuleren van een zelfstandige studiehouding - de studenten in de gelegenheid te stellen vooraf hun

kennis op verschillende gebieden te peilen. De studenten wordt geadviseerd eerst zelfstandig de opgaven te maken om vervolgens hun antwoorden te spiegelen aan de gegeven 'reflectieve oplossingen'.

In het tweede hoofdstuk wordt dieper ingegaan op de essenties van kleuterwiskunde. "Paradigma's voor de ontwerper", wordt dit genoemd en het gaat hier om modelvoorbeelden van wiskundige activiteiten van hoge kwaliteit. In dit verband worden de 6 brongebieden van wiskundige activiteiten besproken, zoals de Britse wiskundige Bishop die heeft onderscheiden. Eén belangrijk gebied is het spel en Goffree laat aan de hand van het oudste spel ter wereld, 'Mancala', zien hoe spelen een kwestie kan zijn van aanvallen en verdedigen, van tellen en aftellen en van participeren en afwachten.

De auteur beschouwt leraren als 'ontwerpers van kleuterwiskunde' en van de studenten als toekomstige ontwerpers wordt daarom (terecht) heel veel inzet en eigen activiteit gevraagd.

In het derde hoofdstuk wordt het profiel geschetst van de 'ideale' kleuterleerkracht. Bij monde van Aly, een ervaren leraar, komt het beeld uit de verf van een leraar die met de kinderen **méédoet** en die **méespeelt** en die de kinderen tegelijkertijd 'mentale ruimte' biedt voor eigen spontane activiteit. Dat is heel iets anders dan kinderen voortdurend in hoeken aan hun lot overlaten vanuit de theorie dat de kinderlijke ontwikkeling zich in hoofdzaak van 'binnen uit' zou voltrekken. De leraar is de 'reflective practitioner' (naar Schön) die ruimte aan kinderen laat en tegelijkertijd de wiskundige ontwikkeling stimuleert. Om dit te kunnen realiseren, worden er drie invalshoeken gegeven: 1. aangrijpen van spontane situaties; 2. het scheppen van probleemsituaties; 3. het plannen langs doorgaande lijnen. De talrijke aanwijzingen voor het organiseren van leersituaties, voor het inspelen op de spontane activiteit van kinderen en voor het uitleggen zijn steeds als suggesties, als heuristieken bedoeld en nooit als voorschriften uit een didactisch kookboek.

In het vierde hoofdstuk staat een kernbegrip uit Goffree's werk centraal namelijk leeromgeving. "De school is bedoeld als leeromgeving", soms echter is de school te veel onderwijsplaats "om door de leerling als leeromgeving ervaren te worden" (p.140). Het idee leeromgeving werd teruggevonden in vier theoretische oriëntaties en

deze oriëntaties worden in verband gebracht met de domeinspecifieke theorie van het rekenwiskunde-onderwijs. De eerste is die van het ervaringsgerichte onderwijs en in deze theorie wordt sterk voor kindvolgend onderwijs gepleit. De tweede wordt situatiegeoriënteerd onderwijs genoemd en daarmee is bedoeld dat kleuters de volwassenwereld zouden moeten maar ook kunnen ontdekken (denk aan wonen, beroepen, kleding). Ten derde is er het idee van ontwikkelend onderwijs dat geïnspireerd is door de cultuurhistorische theorie. Eigen activiteit en vooral interactie zijn hier richtinggevende begrippen. In de vierde richting, basisontwikkeling genoemd, worden bruikbare (niet strijdige) elementen uit de voorgaande drie oriëntaties verenigd. Het is hier de vraag of de voorstanders van ervaringsgericht onderwijs hun kindvoldende theorie zélf wel verenigbaar achten met de ideeën van interactief onderwijs en of die ideeën elkaar inderdaad niet uitsluiten (ook Goffree twijfelt hier, zie p.205). Hoe het ook zij, er kan wel telkens een verbinding worden gelegd met het begrip leeromgeving. Sleutelwoorden zijn in dit verband: activiteit, rijke omgeving en interactie. De theorie van het realistische rekenwiskunde onderwijs speelt daarbij steeds een integrerende rol. Aan het idee van leeromgeving wordt ook nog praktische uitwerking gegeven en de student wordt opgeroepen leeromgevingen te ontwerpen waarbij de eigen situatie steeds optimaal wordt benut.

Het boek wordt besloten met een serie 'praktijkverkenningen', met de opwekking een eigen mathematisch-didactisch werkstuk te maken en het eindigt tot slot met een 'zelftoets' met kennis-, inzicht-, toepassingsvragen en vragen naar theoretisch reflecties.

Kleuterwiskunde is een boek waarin de kleuters, de studenten en de leraren ten volle serieus worden genomen. Het getuigt van een uitgesproken visie op wiskunde, op wiskundeonderwijs, op kleuters en vooral ook op de opleiding van aanstaande leraren. Die visie - die ik als constructivistisch zou willen typeren - wordt niet in uitvoerige beschouwingen geëtaleerd, maar klinkt voortdurend door in de voorbeelden, de anecdotes, de dialogues, de observaties en de vele verwijzingen naar bestaand materiaal.

Goffree brengt op die manier de te bestuderen stof tot leven. De studenten worden niet geconfronteerd met hoofdstukken lang theorieën, boekenwijsheid en tentamenstof. De stof komt vooral tot leven door de wijze waarop de theorie voortdurend met de praktijk wordt verbonden en dat steeds op basis van veel zelfwerkzaamheid van de studenten die keer op keer opgeroepen worden hun eigen ideeën te genereren en zelf initiatieven te nemen. Een verfrissende aanpak, al moet de 'zwakkere' student waarschijnlijk waakzaam blijven om het spoor niet bijster te raken. In dit geval is er echter altijd nog de docent als vraagbaak.

Goffree heeft met dit boek de onvruchtbare, in discussies bijna onvermijdelijke steeds opduikende tegenstelling overstegen tussen de visie dat het kind zich in hoofdzaak van binnenuit spontaan ontwikkelt versus de stelling dat kleuters programmatisch voorbereid moeten worden op het onderwijs in groep 3. Vanuit een realistische visie op reken/wiskunde-onderwijs laat Goffree zien dat dit debat kan worden beëindigd en de strijdbijl voorgoed mag worden begraven.

J. M. C. Nelissen

Mededelingen

Landelijke Dag

Studievaardigheden

Op 7 april 1995 wordt te Utrecht de 15e Landelijke Dag Studievaardigheden gehouden. Het thema van deze dag die georganiseerd wordt door het Instituut voor Lerarenopleiding, Onderwijsontwikkeling en Studievaardigheden (IVLOS) van de Universiteit Utrecht, is 'Studenten Aanpakken Leren'.

Voor nadere inlichtingen: Secretariaat LDS'95, FBU-congresbureau/Universiteit Utrecht, Heidelberglaan 8, 3584 CS Utrecht, tel.: 030 532728; fax: 030 533667.

Behandeling Faalangst binnen het Speciaal Onderwijs

Het Pedologisch Instituut te 's Gravenhage organiseert op 10 mei 1995 een symposium over bovenvermeld onderwerp.

Voor nadere informatie en opgave: Pedologisch Instituut, Paddepad 8, 2545 HZ 's Gravenhage, tel.: 070 3254002.

Pedagogendag 1995

Op 13 mei 1995 wordt te Groningen de Zevende Pedagogendag gehouden. Het thema luidt: Kind en cultuur in opvoeding en onderwijs. Op deze dag presenteren pedagogen uit Nederland en België hun onderzoek op het terrein van de theoretische, historische en vergelijkende pedagogiek.

Voor nadere inlichtingen: Organisatie Pedagogendag 1995 mevr. N. Bakker en mevr. P. Schreuder, Rijksuniversiteit Groningen, afd. Algemene Pedagogiek, Grote Rozenstraat 38, 9712 TJ Groningen.

Congres European Association for Mental Health in Mental Retardation

Het eerste congres van de onlangs opgerichte 'European Association for Mental Health in Mental Retardation', een internationale vereniging van professionals die werken in de zorg voor verstandelijk gehandicapten en/of geeste-

lijke gezondheidszorg, zal plaatsvinden in Amsterdam van 13 t/m 16 september 1995.

De congresbrochure is verkrijgbaar bij het Congressecretariaat, PAO, Postbus 325, 2300 AH Leiden, tel.: 071 143142; fax: 071 140145.

Inhoud andere tijdschriften

Comenius

14e jaargang, nr. 4, 1994

Thema: Kinderbescherming

Schade en schande in de kindbescherming: inleiding, door C. van Nijnatten en F. van Wel
De zaak 'In der Maür'. Rijksopvoedingsgestichten voor jongens, 1886-1901, door J. Noordman
Nederlandsche Rijksopvoedingsgestichten, ervaringen en aantekeningen van G. in der Maür, door G. in der Maür

De brief van Ohlen c.s. (inv. nr. 367). Aan het College van Regenten v/h Rijksopv. Gesticht te Alkmaar, door A. Ohlen c.s.

Morele verontrusting en de professionalisering van de kindbescherming, door M. Komen
Gezagspathologie en gezinsvoogdij, door C. van Nijnatten

Vrijwillige hulpverlening en justitiële interventie in de Nederlandse aanpak van kindermishandeling, door A. van Montfoort

Pedagogisch Tijdschrift

19e jaargang, nr. 4, 1994

Pedagogisch commentaar. Stelselherziening: hoe serieus is de overheid eigenlijk? door

W. Wijnen

'De meisjeskweek der meisjeskweken', door M. van Essen

Stadia in de muzikale ontwikkeling. De theorieën van Gardner en Swanwick & Tillman, door C. Koopman

Pedagogisch grondslagenonderzoek, door G. Snik, W. van Haften en A. Tellings

De opvoeder na het postmodernisme: integriteit en particuliere betrokkenheid, door P. Smeyers

Pedagogisch Tijdschrift

19e jaargang, nr. 5/6, 1994

Thema: Professionalisering van het lerarenberoep

Inleiding, door K. Staessens
Werkplaatscondities in basisscholen en de professionele ontwikkeling van leerkrachten, door M. Clement, K. Staessens en R. Vandenberghe
Het taakspecifieke karakter van professioneel isolement in basisscholen, door I. Bakkenes, K. de Brabander en J. Imants
Political control and professionalism, door J. Sayer
Methodiek van het opleiden tot professioneel leerkracht, door S. Janssens
Herwaardering van de professionaliteit en de pedagogische opdracht, door C. Klaasen
Besprekingsartikel: Zonder trede, maar met beide voeten op de grond. Kanttekeningen bij de maatschappelijke positie van leerkrachten basisonderwijs tijdens de voorbije eeuw, door G. Kelchtermans

Tijdschrift voor Onderwijsresearch
19e jaargang, nr. 4, 1994

Thema: Motivatie en affectieve variabelen

Affectieve variabelen: hun effect op leermotivatie en leerprestatie, door M. Boekaerts en G. Seegers
A model for explaining individual differences between students in intended efforts on curricular tasks, door M. J. Crombach, M. J. M. Voeten en M. Boekaerts
Tijsattitudes, faalangst en studiemotivatie, door M.-A. Moreas en W. Lens
Toekomstperspectief als voorspeller van inzet voor school, door T. Peetsma
Handelingscontrolevaardigheden in het onderwijs, door R. Otten, M. Boekaerts en G. Seegers
Stress, coping en prestatie-(motivatie), door M. Boekaerts en G. Seegers

Tijdschrift voor Orthopedagogiek
33e jaargang, nr. 11, 1994

Cochleaire implants bij dove kinderen. Het heetste hangijzer in de dovenpedagogiek in de USA, door A. Tellings
Speciaal onderwijs in Nederland en Rusland: overeenkomsten en verschillen, door C. M. van Rijswijk
Identiteit van de orthopedagogiek, door J. D. van der Ploeg en A. Bruininks

Tijdschrift voor Orthopedagogiek
33e jaargang, nr. 12, 1994

Opgroeien door taal, door S. M. Goorhuis-Brouwer, R. de Groot en A. Ruijsenaars
Verbale en nonverbale communicatieve competentie, door L. van Poecke
Taalontwikkelingsstoornissen en het belang van vroegtijdige onderkenning, door S. M. Goorhuis-Brouwer
Idioglossie bij twee-meerlingen: de rol van het taalaanbod, door A. Schaerlaekens
Taal en sociaal-emotionele problemen. Onderzoek naar sociaal-emotionele problemen bij specifiek taalgestoorde kinderen, door J. Eleveld, H. Nakken en S. M. Goorhuis-Brouwer
Taal en dyslexie, door A. van der Leij
Onvloeiende spraak bij mentaal gehandicapte kinderen. Theoretische beschouwingen, diagnostische procedure en therapeutische consequenties, door L. Max

Ontvangen boeken

Aalsvoort, D. G. M. van der, *Leerpotentieel bij kinderen van 2 tot 7 jaar met onvoldoende leergedrag* (dissertatie). Rijksuniversiteit Leiden, 1994.
Brouwer, H., & Goor, H. van, *Diagnostiek en behandeling van spellingproblemen*. Intro, Nijkerk, 1994, f 34,50.
Ebbens, S. O., *Op weg naar zelfstandig leren, effecten van nascholing* (dissertatie). Wolters-Noordhoff, Groningen, 1994, f 59,-.
Francke, A. L., & Richardson, R. (Red.), *Evaluatieonderzoek. Kansen voor een kwalitatieve benadering*. Uitgeverij Coutinho, Bussum, 1994, f 39,50.
Kelchtermans, G., *De professionele ontwikkeling van leerkrachten basisonderwijs vanuit het biografisch perspectief* (dissertatie). Universitaire Pers Leuven, 1994, BFrs. 1100,-.
Licht, R., & Spyer, G. (Eds.), *The balance model of dyslexia. Theoretical and clinical progress*. Van Gorcum, Assen, 1994, f 49,50.
Lubbers, R., *Kleine pedagogiek. Leven en leren leven in onze tijd*. Van Gorcum, Assen, 1994, f 29,50.
Volman, M., *Computerfreak of computervrees. Sekseverschillen en egalitair informatiekundeonderwijs* (dissertatie). SCO-Kohnstamm Instituut, Amsterdam, 1994, f 35,-.

Tsod 644

Inhoudsopgave

Pedagogische Studiën Jaargang 72, nummer 2/1995

C. A. J. Aarnoutse en A. C. E. M. Weterings

Onderwijs in begrijpend lezen 82

Y. J. Pijl en S. J. Pijl

Ontwikkelingen in de deelname aan het (voortgezet) speciaal onderwijs 102

G. J. Reezigt en A. W. M. Knuver

Zittenblijven in het basisonderwijs 114

I. Weijers

De kwaliteit van de universiteit 133

Kroniek

P. van den Broek

De educatieve faculteit: ontwikkelingen en tendensen 141

Boekbesprekingen 147

Mededelingen 159

BIBLIOTHEEK DER
RIJKSUNIVERSITEIT
UTRECHT

Samenvatting

In dit onderzoek gaan we na a) welke activiteiten leerlingen en leerkrachten van groep 7 van de basisschool uitvoeren tijdens lessen in begrijpend lezen en hoeveel tijd die activiteiten in beslag nemen, b) welke verschillen er bestaan tussen goed, gemiddeld en zwak begrijpende lezers wat betreft de tijd die ze aan verschillende activiteiten besteden en c) welke relatie er bestaat tussen de taakgerichte leertijd van de leerlingen en hun leesprestaties. Drie groepen van 35 leerlingen werden geselecteerd uit 18 basisscholen. Het observatie-instrument bestond uit drie categorieën: de activiteiten van de leerlingen, de setting en de activiteiten van de leerkracht. Uit het onderzoek blijkt dat leerlingen nauwelijks onderwijs krijgen in leesstrategieën. Wat betreft de setting wordt duidelijk dat er voornamelijk klassikaal onderwijs wordt gegeven in begrijpend lezen. Ten slotte blijkt dat de taakgerichte leertijd geen goede indicator is voor effectief leesonderwijs.

1 Inleiding

Om een bijdrage te kunnen leveren aan de verbetering van het onderwijs in begrijpend lezen moeten we zicht hebben op minstens twee processen: het onderwijsproces en het leesproces. Belangrijke vragen in verband met het onderwijsproces zijn: Hoe wordt het onderwijs in begrijpend lezen in de praktijk van alledag gerealiseerd? Welke activiteiten of handelingen voeren leerkrachten en leerlingen uit tijdens lessen in begrijpend lezen? Belangrijke vragen in verband met het leesproces zijn: Welke cognitieve en affectieve gedragingen verrichten leerlingen als ze een tekst lezen? Hoe maken kinderen zich bepaalde leesvaardigheden of -strategieën en leeshoudingen eigen? In dit onderzoek besteden we aandacht aan het onderwijsproces. We gaan na welke activiteiten leerlingen en leerkrachten uitvoeren tijdens lessen

in begrijpend lezen en hoeveel tijd ze hieraan besteden. Om praktische redenen beperken we ons tot jaargroep 7 van het basisonderwijs. In deze groep wordt op vrijwel elke basisschool onderwijs in begrijpend lezen gegeven.

De laatste vijftien jaar is vrij veel onderzoek gedaan naar de praktijk van het begrijpend leesonderwijs en naar de methoden of curricula die hierbij gebruikt worden (vgl. Durkin, 1978-1979; Duffy & McIntyre, 1982; Mason & Osborn, 1982; Pearson & Gallagher, 1983; Duffy, 1983; Weterings & Aarnoutse, 1986; Veenman, Lem, Voeten, Winkelmolen & Lassche, 1986; Durkin, 1981, 1983; Beck, McKeown, McCaslin & Burkes, 1979). In deze paragraaf beperken we ons tot de onderzoeken van Durkin (1978-1979), Weterings en Aarnoutse (1986) en Veenman et al. (1986). Deze onderzoeken zijn namelijk rechtstreeks van betekenis geweest voor de vraagstellingen en de opzet van het onderzoek. Terwijl in de onderzoekslijn van Durkin de inhoud van het leesonderwijs centraal staat, is het onderzoek van Veenman c.s. vooral gericht op de daadwerkelijk bestede leertijd van de leerlingen en de daadwerkelijk bestede onderwijstijd van de leerkrachten.

Centraal in het onderzoek van Durkin (1978-1979) stond de vraag: geven leerkrachten instructie in begrijpend lezen en zo ja, hoeveel tijd besteden zij hieraan? Instructie in begrijpend lezen omschreef Durkin als: "Teacher does/says something to help children understand or work out the meaning of more than a single, isolated word" (p. 488). Het onderzoek omvatte drie deelstudies met de volgende vraagstellingen: a) Wordt er in leerjaar 6 (grade 4) instructie in begrijpend lezen gegeven ($N=24$ klassen)?, b) Zijn er verschillen tussen scholen en tussen leerjaren wat betreft de tijd die besteed wordt aan instructie in begrijpend lezen? ($N=3$ scholen, leerjaar 5-8), c) Hoe vindt de besteding van de leertijd tijdens lessen in begrijpend lezen plaats, gezien vanuit individuele leerlingen? ($N=3$ leerlingen, leerjaar 5, 7 en 8).

Met behulp van een groot aantal observatiecategorïeën (45 voor de leerkrachtactiviteiten en 47 voor de leerlinggedragingen) werden naast lessen in begrijpend lezen ook lessen in zakkvakken geobserveerd. De totale observatietijd bedroeg bijna 300 uur. Hiervan nam de observatie van de leerkrachten ruim 175 uur in beslag en de observatie van de individuele leerlingen 125 uur. Durkin vond in het zesde leerjaar (deelstudie a) dat 0.6% van de totale observatietijd werd besteed aan instructie in begrijpend lezen. Ook andere vormen van instructie, zoals instructie in de betekenis van woorden (0.4%) kwamen niet of weinig voor. De meeste tijd (17.7%) nam het beoordelen van het begrijpend lezen in beslag. Beoordelen betekende in dit verband dat de leraar luisterde naar de antwoorden van de leerlingen op vragen bij een tekst en hierop met goed of fout reageerde. Non-instructieve activiteiten zoals straffen van leerlingen of corrigeren van bijvoorbeeld rekenwerk tijdens de leesles kostten 10.7% van de tijd. Uit het onderzoek bleek verder dat de overgangsactiviteiten die noodzakelijk waren om van de ene activiteit over te schakelen naar een volgende activiteit - zoals het uitdelen van schriften - in totaal 10.5% van de tijd in beslag namen. De leerkrachten besteedden 9.8% van de tijd aan het luisteren naar leesbeurten, terwijl ze de leerlingen gedurende 5.5% van de tijd hielpen bij het maken van opdrachten voor begrijpend lezen. Tussen de verschillende scholen en leerjaren (deelstudie b) vond Durkin geen significante verschillen. Uit de observaties van de leerlingen (deelstudie c) bleek, dat zij de meeste tijd besteedden aan het luisteren naar non-instructies en aan het schriftelijk beantwoorden van vragen, die al of niet betrekking hadden op begrijpend lezen of studievaardigheden. Op basis van deze deelstudies kwam Durkin tot de conclusie dat de gegevens "... portray teachers as being 'mentioners', assignment givers and checkers, and interrogators. They further show, that mentioning and assignment giving and checking are characteristic whether the concern is for comprehension or something else" (p. 523).

In navolging van Durkin gingen Weterings en Aarnoutse (1986) in Nederland na welke activiteiten leerkrachten van groep 6 uitvoerden tijdens lessen in begrijpend lezen en hoeveel tijd ze hieraan besteedden. Bovendien onder-

zochten ze hoeveel tijd instructie in begrijpend lezen, dat wil zeggen systematische hulp bij de oplossing van problemen op woord-, zins- en tekstniveau, in beslag nam. Om de verschillende leerkrachtactiviteiten te kunnen observeren en coderen, werd gebruik gemaakt van Durkins (1978-1979) observatiesysteem. De categorieën van dit systeem werden beproefd en aangepast aan de Nederlandse onderwijs-situatie. Het uiteindelijke categorieënsysteem bestond uit 35 observatiecategorïeën. Aan het onderzoek namen 12 leerkrachten deel; in totaal werden 94 lessen in begrijpend lezen geobserveerd. Bij het observeren van de leerkrachtactiviteiten werd de zogenaamde 'event sampling'-procedure gevolgd. Deze procedure houdt in dat een activiteit pas wordt geregistreerd op het moment waarop deze eindigt en overgaat in een nieuwe activiteit. De duur van een activiteit bepaalt met andere woorden het moment van codering.

Uit het onderzoek bleek dat de 12 leerkrachten 0.6% van de tijd besteedden aan instructie in begrijpend lezen. Ook andere vormen van instructie, zoals instructie voor de uitvoering van opdrachten (0.9%), instructie in studievaardigheden (0.2%) en instructie in woordbetekenis (2.3%) kwamen niet veel voor. De meeste tijd (25%) nam ook nu het beoordelen van de begrijpend leesprestaties van de leerlingen in beslag. Non-instructieve activiteiten kostten 17.6% van de tijd. De leerkrachten waren met andere woorden bijna 1/5 deel van de geobserveerde tijd niet bij de les betrokken. Uit het onderzoek bleek verder dat de leerkrachten 12.1% van de tijd besteedden aan het helpen van leerlingen bij opdrachten voor begrijpend lezen. Het ging hierbij voornamelijk om verwijzen naar het tekstgedeelte waar een antwoord op een vraag stond, het stellen van inhoudelijke vragen en het uitleggen wat met een bepaalde vraag bedoeld wordt. Deze hulp, die zowel klassikaal als individueel gegeven werd, was tekstgebonden: het moest leiden tot de juiste antwoorden op de schriftelijke opdrachten. Van (individuele) instructie in begrijpend lezen was met andere woorden geen sprake. Het luisteren naar leesbeurten nam 9.1% van de tijd in beslag, terwijl het controleren van de opdrachten van de leerlingen en de overgangsactiviteiten respectievelijk 7.9% en 5.8% van de tijd kostten. Vergelijking van deze percentages

met die uit het onderzoek van Durkin (1978-1979) laat opvallende overeenkomsten naast enkele duidelijke verschillen zien. Zo besteedden de Nederlandse leerkrachten in vergelijking met hun Amerikaanse collega's nog meer tijd aan het beoordelen van het begrip lezen en waren zij nog vaker niet bij de les betrokken.

Het onderzoek van Veenman, Lem, Voeten, Winkelmolen en Lassche (1986) moet binnen de onderzoekslijn van de effectieve instructie worden geplaatst (Carroll, 1963; Fisher & Berliner, 1980; Gambrell, Wilson & Gantt, 1981; Walberg & Frederick, 1982; Rosenshine & Stevens, 1984; Walberg, 1991; Veenman, 1992; Veenman, Lem, Roelofs, Nijssen, 1993). Een centraal begrip in deze onderzoekslijn is de taakgerichte leertijd (time on task) van de leerlingen. Onder taakgerichte leertijd wordt de tijd verstaan die leerlingen daadwerkelijk aan de opgedragen taken besteden. Het is de tijd waarin leerlingen met aandacht leeractiviteiten of leertaken uitvoeren. De taakgerichte leertijd wordt in deze onderzoekstraditie als een belangrijke indicator voor effectief onderwijs gezien. Volgens veel onderzoekers bestaat er een duidelijk verband tussen de taakgerichte leertijd en de leerprestaties van de leerlingen. In het onderzoek van Veenman c.s. (1986) stond de vraag centraal hoe leerlingen en leerkrachten in combinatieklassen (jaargroep 5-6) en in enkelvoudige klassen (jaargroep 5 of 6) hun leer- en onderwijstijd tijdens leestaal- en rekenlessen besteedden. Het observatie-instrument bestond uit 42 categorieën die over de volgende rubrieken waren verdeeld: curriculum (de inhoud van de leestaal- en rekenlessen), de setting (de groepssamenstelling waarin de activiteiten plaatsvinden), de taakactiviteiten van de leerling, de groep waarop de leerkracht zijn aandacht richt, en de taakactiviteiten van de leerkracht. Bij het observeren van de in totaal 180 leestaallessen werd gebruik gemaakt van de zogenaamde 'predominant activity sampling'-procedure. Deze procedure houdt in dat gedurende een relatief korte tijdseenheid (10 seconden) wordt geobserveerd, waarna het gedrag dat in deze eenheid het meest dominant is, wordt gecodeerd. Per les werden in de enkelvoudige klassen de leerkracht en drie leerlingen geobserveerd. Dit waren steeds dezelfde leerlingen met een goed, gemiddeld en laag

prestatieniveau op het gebied van lezen en taal.

Wat betreft de resultaten van dit onderzoek beperken we ons tot wat Veenman c.s. (1986) vonden in de leestaallessen van de enkelvoudige klassen van jaargroep 6. Uit het onderzoek bleek dat de leerlingen gedurende 59.1% van de tijd klassikaal onderwijs kregen. Het werken in subgroepen kwam in 5.9% van de observatietijd voor. De gemiddelde taakgerichte leertijd van de leerlingen bedroeg 78.2% van de tijd. Tussen de klassen werden grote verschillen in taakgerichte leertijd gevonden. Wat betreft de wijze waarop de leerlingen met een verschillend prestatieniveau hun leertijd gebruikten, bleek dat de leerlingen met een goed leestaalniveau significant meer taakgericht bezig waren dan de leerlingen met een laag leestaalniveau: de taakgerichte leertijd bedroeg 75% voor de hoogste prestatiegroep en 72% voor de laagste prestatiegroep. (Deze laatste percentages hebben betrekking op de leerlingen van de enkelvoudige klassen en combinatieklassen samen.) Uit het onderzoek bleek verder dat de leerkrachten van groep 6 de meeste tijd besteedden aan inhoudelijke activiteiten: 49.8% van de tijd aan het presenteren van leerstof en 16.8% aan individuele hulp. Wat betreft de procedurele activiteiten besteedden de leerkrachten 11.3% aan management, 9% aan supervisie en 0.8% aan orde. Aan eigen werkzaamheden werd in totaal 12.5% van de tijd besteed. Tegen de verwachting in vonden Veenman c.s. geen duidelijke samenhang tussen de taakgerichte leertijd van de leerlingen en hun leerprestaties. Veenman et al. (1986) concluderen dan ook "dat de taakgerichte leertijd een noodzakelijke maar niet voldoende voorwaarde is voor het behalen van goede leerprestaties" (p.55).

In vergelijking met het onderzoek van Durkin (1978-1979) en van Weterings en Aarnoutse (1986) bevat het observatie-onderzoek van Veenman et al. (1986) een aantal sterke punten. Zo werden in dit onderzoek tegelijkertijd de activiteiten van de leerkrachten en de leerlingen geobserveerd. Bovendien werd onderscheid gemaakt tussen leerlingen met een goed, gemiddeld en zwak leestaalniveau. Verder werd de relatie onderzocht tussen de taakgerichte leertijd van de leerlingen en hun leerprestaties. Ten slotte werd een geavanceerde observatiemethode gehanteerd. Een minder sterk punt in het onderzoek van Veenman c.s.

was de beperkte belangstelling voor de leerinhouden of leertaken. Hun categorieënsysteem was meer op de vormgeving van het leestaalonderwijs gericht dan op de inhoud.

De noodzaak om meer zicht te krijgen op een van de belangrijkste en wellicht ook een van de zwakst ontwikkelde leergebieden van de basisschool i.c. het onderwijs in begrijpend lezen was voor ons de reden om een tweede observatie-onderzoek uit te voeren. Daarbij speelden de bovengenoemde punten uiteraard een belangrijke rol. Ons onderzoek bevat de volgende drie vraagstellingen:

1. Welke activiteiten verrichten leerlingen en leerkrachten van groep 7 tijdens lessen in begrijpend lezen en hoeveel tijd nemen deze activiteiten in beslag?
2. Bestaan er verschillen tussen goed, gemiddeld en zwak begrijpende lezers wat betreft de tijd die ze aan bepaalde activiteiten besteden?
3. Welke relatie bestaat er tussen de taakgerichte leertijd van de leerlingen en hun leesprestaties?

2 Methode van onderzoek

2.1 Selectie van scholen en leerlingen

Voor het onderzoek hadden we in totaal drie groepen van ongeveer 35 leerlingen nodig, afkomstig uit een aselechte steekproef van ± 25 'normale' basisscholen. Deze scholen dienden in en rondom Nijmegen te liggen met een straal van maximaal 15 km. Omdat observatie-onderzoek zeer arbeidsintensief en duur is, moest het aantal leerlingen per groep beperkt blijven tot 35 en kon het gebied waaruit de scholen geselecteerd werden niet groter zijn.

De selectie van de scholen verliep als volgt. Eerst werd het selectiegebied in vier sectoren verdeeld. Vervolgens werden de namen en adressen van alle basisscholen in de betreffende sectoren geïnventariseerd. Daarna werden binnen elke sector de scholen volgens de loterij-trekkingsmethode in volgorde van selectie geplaatst. Uit elke sector werden de eerste zeven of veertien scholen (voor de sector Nijmegen) aangeschreven met het verzoek aan het onderzoek mee te doen. Als per sector scholen zouden uitvallen, werden de daarop volgende scholen aangeschreven.

De bovenbeschreven procedure verliep volgens plan. Een aantal scholen was om vaak legitieme redenen niet in staat aan het onderzoek deel te nemen. In totaal waren 21 scholen bereid mee te doen. Het totale aantal leerlingen was 602; het aantal groepen 7 (klassen) bedroeg 26.

Voor de selectie van de goed, gemiddeld en zwak begrijpende lezers werden bij de bovengenoemde leerlingen drie toetsen afgenomen, die nauw met elkaar samenhangen (zie Tabel 1) namelijk de toets Begrijpend lezen M5 van het Cito (1981), de Synoniementest van Aarnoutse (1987) en de Hoofdgedachtetest van Aarnoutse (1984). De toets Begrijpend lezen M5, bestemd voor het midden van groep 7, meet het begrijpend lezen in het algemeen. Deze toets bestaat uit 25 items bij enkele informatieve en verhalende teksten. De Synoniementest beoogt het begrijpen van de betekenis van geschreven woorden te meten. Deze toets bestaat uit 30 items. Bij elk item moeten de leerlingen uit vier woorden dat woord kiezen dat het beste overeenkomt met de betekenis van het aangeboden woord. De Hoofdgedachtetest meet een bepaald aspect van begrijpend lezen, namelijk het afleiden van de hoofdgedachte uit een informatieve tekst. Deze toets bestaat uit twee parallelvormen met elk 29 items. In het onderzoek werd de A-vorm afgenomen. De toetsen werden door vier assistenten afgenomen. Vergelijking van de gemiddelde scores van de betreffende leerlingen op de drie toetsen met die van de normgroepen liet zien dat de gemiddelde scores van de leerlingen van onze steekproef hoger lagen; vergelijking van de standaarddeviaties maakte duidelijk dat de eigen steekproef ook homogener was. Naast scores van de leerlingen werd met behulp van een vijf-puntschaal ook het oordeel van de leerkrachten over de taal- en leesvaardigheid van de leerlingen geïnventariseerd.

Wat betreft de selectie van de drie groepen leerlingen werd de volgende procedure gevolgd. In de eerste plaats werden allochtone kinderen buiten de selectie gehouden. Hierdoor werd voorkomen dat er leerlingen aan het onderzoek zouden meedoen die om een reden, namelijk gebrekkige taalvaardigheid in het Nederlands, zwak zijn in begrijpend lezen. Vervolgens werden de ruwe scores van de overgebleven leerlingen ($N=554$) op de drie

toetsen omgezet in z-scores en gesommeerd. Leerlingen met een gesommeerde z-score van -9.36 tot -3.36 werden (voorlopig) tot de groep zwak begrijpende lezers ($N=58$) gerekend. Leerlingen met een gesommeerde z-score van -.16 tot .57 behoorden (voorlopig) tot de groep gemiddeld begrijpende lezers ($N=60$), terwijl leerlingen met een gesommeerde z-score van 3.22 tot 4.94 voorlopig tot de groep goed begrijpende lezers ($N=55$) werden gerekend. Voor de definitieve selectie van de drie groepen leerlingen werden naast de gesommeerde z-scores nog drie criteria gehanteerd. In de eerste plaats de consistentie tussen de ruwe scores op de drie afzonderlijke toetsen én het oordeel van de leerkracht over het begrijpend lezen van de leerlingen. Leerlingen met een duidelijk verschil tussen de scores op de drie toetsen én het oordeel van de leerkracht werden niet meegenomen. Ook leerlingen met een vrij inconsistent beeld wat betreft de ruwe scores op de drie toetsen werden voor verdere deelname uitgesloten. In de derde plaats kwamen alleen die groepen (klassen) 7 voor selectie in aanmerking waarin minstens twee typen lezers voorkwamen. Dit betekende dat groepen (klassen) met bijvoorbeeld uitsluitend zwak begrijpende lezers buiten de selectie werden gehouden. Door dit meer praktisch gericht criterium vielen vier groepen van drie verschillende basisscholen af. Uiteindelijk werden er 35 goed begrijpende lezers, 36 gemiddeld begrijpende lezers en 36 zwak begrijpende lezers voor het observatie-onderzoek geselecteerd. Deze leerlingen waren verspreid over 18 scholen met in totaal 22 groepen (klassen).

In Tabel 1 worden de belangrijkste gegevens van de drie groepen leerlingen op de drie toetsen weergegeven. Vergelijking van de gegevens uit deze tabel laat zien dat er duidelijke

verschillen tussen de drie groepen lezers bestaan.

2.2 Observatieplan

Om na te gaan welke activiteiten leerlingen en leerkrachten verrichten en hoeveel tijd ze aan deze activiteiten besteden, werd al in een vroeg stadium besloten om in iedere les begrijpend lezen op drie aspecten te letten, namelijk de activiteiten van de leerling, de activiteiten van de leerkracht en de setting. De setting heeft betrekking op de samenstelling van de groep waarin de activiteiten van de leerling plaatsvinden (individueel-subgroep-klassikaal). Voor elk van deze drie aspecten hebben we observatiecategorieën ontwikkeld (zie par. 2.3).

Het plan was om in elke groep vijf lessen in begrijpend lezen te observeren. Hiervan kwamen de gegevens van de laatste vier lessen voor analyse in aanmerking. De observatiegegevens van de eerste les werden niet meegenomen, omdat die waarschijnlijk niet voldoende valide en betrouwbaar zouden zijn. Zowel de leerkracht en de leerlingen als de observatoren moeten namelijk in het begin aan elkaars aanwezigheid wennen. Tijdens de in totaal 110 lessen die werden geobserveerd (22 groepen \times 5 lessen), zouden steeds twee observatoren aanwezig zijn. Beiden observeerden tegelijkertijd. Per les observeerde iedere observator drie leerlingen én de leerkracht. Van elke groep of klas werden maximaal zes leerlingen geobserveerd. In dat geval had iedere observator zijn 'eigen' drie leerlingen. Uit de selectie van de leerlingen bleek dat het aantal van zes niet altijd werd gehaald. In sommige groepen kwamen vijf, vier en soms slechts drie leerlingen voor observatie in aanmerking. Ook in die groepen waar minder dan zes leerlingen waren geselecteerd, kon iedere observator toch steeds drie leerlin-

Tabel 1
Belangrijkste gegevens van de drie groepen lezers op drie toetsen

	goed begrijpende lezers ($N=35$)			gemiddeld begrijpende lezers ($N=36$)			zwak begrijpende lezers ($N=36$)		
	\bar{x}	p	s	\bar{x}	p	s	\bar{x}	p	s
Begrijpend lezen	23.6	.90	1.04	18.4	.74	2.09	11.9	.48	2.89
Synoniementest	27.1	.90	1.91	18.5	.62	2.61	11.7	.39	2.87
Hoofdgedachtetest	27.1	.91	1.58	22.6	.78	3.90	11.6	.40	3.79

gen observeren. Dit betekende dat beide observatoren minimaal één (bij vijf leerlingen) en maximaal drie dezelfde leerlingen (bij drie leerlingen) op het zelfde moment zouden observeren. Voor deze aanpak werd gekozen om de manier van observeren voor de twee observatoren zoveel mogelijk gelijk te houden. Dat wil zeggen dat beiden continu - zonder pauzes - observeerden. Met behulp van de zogenaamde 'dubbele' observatiegegevens kon bovendien op ieder willekeurig moment van het onderzoek de interrater-betrouwbaarheid worden vastgesteld.

Bij het observeren maken we gebruik van een specifieke vorm van 'time sampling', namelijk de 'predominant activity sampling'-procedure. Deze procedure werkt met vaste tijdseenheden waarin een persoon voor een relatief korte periode wordt geobserveerd, waarna het gedrag dat gedurende deze tijdseenheid het meest dominant is, wordt gecodeerd. Voor ons onderzoek hebben we gekozen voor een observatieperiode van 20 seconden, waarna in 10 seconden de waargenomen activiteiten worden geregistreerd. Bij deze procedure werd de discontinue vorm toegepast, wat betekent dat eerst leerling 1, de leerkracht en de setting werden geobserveerd, vervolgens leerling 2, de leerkracht en de setting en tot slot leerling 3, de leerkracht en de setting. Op dat moment was één observatiecyclus afgerond en ging de observator weer terug naar leerling 1, de leerkracht en de setting. Omdat het observeren 20 seconden en het coderen 10 seconden in beslag nam, duurde iedere observatiecyclus anderhalve minuut. Tijdens zo'n cyclus werd de leerkracht driemaal en elke leerling met de bijbehorende setting éénmaal geobserveerd en gecodeerd.

Uit het bovenstaande blijkt dat een leerling elke anderhalve minuut 20 seconden werd geobserveerd. Het gedrag dat werd geregistreerd, kon worden toegeschreven aan de anderhalve minuut waaruit het observatiemoment was 'gesampled'. Met deze procedure kon een zogenaamde 'sampling error' ontstaan. Deze 'sampling error' wordt echter klein als een groot aantal momenten wordt geobserveerd en geregistreerd. De leerkrachten die aan dit observatie-onderzoek deelnamen, werd daarom gevraagd om steeds minimaal 40 minuten les te geven in begrijpend lezen. In een les

van 40 minuten kwamen per observator ruim 26 observatiecycli van anderhalve minuut voor. Dit betekende dat iedere leerling 26 keer en de leerkracht 80 keer werd geobserveerd.

De volgorde waarin we de leerlingen observeerden, werd per les vastgesteld. Bij iedere les werd een andere volgorde aangehouden. Bij het bepalen van deze volgorde werd geprobeerd zoveel mogelijk te variëren wat betreft het begrijpend leesniveau van de leerlingen. Tijdens een les observeerde een observator dus nooit één type lezer, maar richtte hij zich wisselend op verschillende typen. Gedurende de vijf lessen die in elke school werden geobserveerd, probeerden we ook bij de observatoren voor afwisseling te zorgen, zodat de leerlingen niet steeds door dezelfde observator werden geobserveerd.

2.3 Observatiesysteem

In een uitgebreid vooronderzoek hebben we (Weterings & Aarnoutse, 1988) een observatie-instrument ontwikkeld en uitgeprobeerd, waarbij onder andere gebruik is gemaakt van het observatiesysteem van Durkin (1978-1979) en van Veenman et al. (1986). In dit instrument onderscheiden we drie aspecten: de activiteiten van de leerling, de activiteiten van de leerkracht en de setting. Bij elk aspect maken we onderscheid tussen twee of drie hoofdcategorieën, die in verschillende categorieën worden onderverdeeld. In totaal omvat het observatie-instrument 28 categorieën (zie Tabel 2). Zoals uit Tabel 2 blijkt, worden voor de observatie van de inhoudelijke activiteiten van de leerlingen meer categorieën onderscheiden dan voor de inhoudelijke activiteiten van de leerkracht. Voor deze asymmetrie in het observatiesysteem is bewust gekozen. Omdat het gedrag van de leerkracht al eerder uitgebreid was onderzocht (Weterings & Aarnoutse, 1986), waren we in dit onderzoek voornamelijk geïnteresseerd in de activiteiten van de leerlingen tijdens lessen in begrijpend lezen. De categorieën voor leerkrachtactiviteiten zijn vooral meegenomen om na te kunnen gaan met welke activiteit een leerling bezig zou moeten zijn als hij niet met een opgedragen taak bezig is. De categorieën binnen elk van de drie genoemde aspecten sluiten elkaar uit. Dit betekent dat per aspect slechts in één van de onderscheiden categorieën kon worden gecodeerd. In het vervolg geven

Tabel 2

Categorieën voor de observatie van lessen in begrijpend lezen en beoordelaarsovereenstemming per aspect en per categorie

	obs. 1 en obs. 2	obs. 1 en obs. 3
ACTIVITEITEN VAN DE LEERLING	.91	.93
A. Inhoudelijk taakgericht		
1. Leest hardop of volgt een leesbeurt.	.95	---
2. Leest stil	.97	.99
3. Krijgt klassikaal onderwijs	.95	.91
4. Krijgt klassikale instructie in vaardigheden	---	---
5. Verwerkt tekstopdrachten in subgroep	---	---
6. Past instructie in vaardigheden toe in subgroep	---	---
7. Verwerkt tekstopdrachten individueel	.95	.98
8. Past instructie in vaardigheden individueel toe	1.00	---
9. Wordt beoordeeld tijdens de klassikale bespreking	.86	.91
10. Krijgt hulp tijdens de klassikale bespreking	.87	.95
B. Niet-inhoudelijk taakgericht		
11. Voert procedurele activiteiten uit	.89	.94
12. Wacht op de leerkracht	1.00	1.00
C. Niet-taakgericht		
13. Is klaar	1.00	.93
14. Is niet met de opgedragen taak bezig	.76	.85
15. De hele klas is niet met de taak bezig	1.00	1.00
SETTING	1.00	1.00
A. Onderwijs		
16. Krijgt klassikaal onderwijs	1.00	1.00
17. Krijgt onderwijs in subgroep	---	---
18. Krijgt individueel onderwijs	1.00	1.00
B. Verwerking		
19. Verwerkt de leerstof in subgroep	1.00	---
20. Verwerkt de leerstof individueel	1.00	1.00
ACTIVITEITEN VAN DE LEERKRACHT	.97	.97
A. Inhoudelijk		
21. Geeft klassikaal onderwijs	.99	.98
22. Geeft leesbeurten	.99	---
23. Geeft groepshulp	.98	---
24. Geeft individuele hulp	.92	.93
25. Geeft klassikale bespreking	.99	1.00
B. Procedureel		
26. Is bezig met management	.96	.97
27. Geeft supervisie	.95	.93
C. Geen lesbetrokkenheid		
28. Is niet bij de les betrokken	.96	.97

we van ieder aspect een korte omschrijving, waarbij we ons beperken tot de hoofdcategorieën. Voor een omschrijving van iedere observatiecategorie afzonderlijk verwijzen we naar het onderzoeksrapport (Aarmoutse⁶ & Weterings, 1991).

Het aspect **ACTIVITEITEN VAN DE LEERLING** heeft betrekking op het al of niet actief bezig zijn met een opgedragen taak door een leerling. Wat dit aspect betreft onderscheiden we drie hoofdcategorieën, namelijk inhoudelijk taakgericht, niet-inhoudelijk taakgericht

en niet-taakgericht. Van **inhoudelijk taakgericht** gedrag is sprake als een geobserveerde leerling met aandacht bezig is met één bepaalde op leren gerichte taak. De tijd die op die manier aan een opgedragen leertaak wordt besteed, wordt taakgerichte leertijd genoemd. Met behulp van de 10 categorieën waarin deze hoofdcategorie is verdeeld, kan worden bepaald met welke inhoudelijke activiteiten de geobserveerde leerling daadwerkelijk bezig is. De categorieën geven met andere woorden aan hoe de taakgerichte leertijd tijdens de lessen in be-

grijpend lezen wordt gebruikt. Op categorie 3 en 4 gaan we hier kort in. In categorie 3 'Krijgt klassikaal onderwijs' wordt gecodeerd als de geobserveerde leerling luistert naar de leerkracht die aan de hele groep onderwijs geeft in inhoudelijke zaken. De term *onderwijs* dient hierbij ruim te worden opgevat. Hij omvat activiteiten als het geven van achtergrondinformatie bij een tekst, het leiden van een discussie of klasgesprek, het geven van taken of opdrachten, het geven van de betekenis van woorden en uitdrukkingen enzovoort. Van belang bij het coderen in deze categorie is dat het onderwijs wordt gegeven vóórdat opdrachten schriftelijk worden verwerkt (categorie 5 of 7). Dit betekent dat vooral in het begin van een les in begrijpend lezen in categorie 3 wordt gecodeerd. Ook voor categorie 4 'Krijgt klassikale instructie in vaardigheden' geldt dat de leerkracht zich richt tot de hele groep en dat de instructie of uitleg wordt gegeven vóór de schriftelijke toepassing ervan (categorie 6 of 8). In categorie 4 wordt gecodeerd als de geobserveerde leerling luistert naar de leerkracht die instructie geeft in vaardigheden of strategieën die nodig zijn om teksten aan te pakken en te begrijpen. Het gaat hierbij om het systematisch, dat wil zeggen volgens een bepaald systeem, ontwikkelen van deze strategieën. Zo kan de leerkracht de leerlingen bijvoorbeeld helpen bij het leren vinden van de hoofdgedachte, of kan hij uitleg geven over oorzaak-gevolg relaties. Ook kan hij de leerlingen laten zien hoe ze een samenvatting kunnen maken of een woordenboek moeten gebruiken. Zoals uit deze voorbeelden blijkt, wordt de term *instructie* - in tegenstelling tot de term *onderwijs* - hier in enge zin geformuleerd, namelijk het geven van daadwerkelijke hulp of uitleg in begrijpend lezen. Dit onderscheid tussen deze twee begrippen is van belang, omdat uit eerder onderzoek (Weterings & Aarnoutse, 1986) is gebleken dat leerkrachten van groep 6 veel tijd besteedden aan het geven van onderwijs, terwijl instructie in vaardigheden nog niet 1% van de observatietijd in beslag nam (zie par. 1). Met behulp van de beide categorieën kan worden nagegaan in hoeverre deze situatie ook voor jaargroep 7 van de basisschool geldt.

Van **niet-inhoudelijk taakgericht** gedrag is sprake als de activiteiten van de geobserveerde leerling niet gericht zijn op het leren van

een bepaalde taak. De leerling verricht bepaalde handelingen die voorwaarde zijn om met een opgedragen taak te beginnen of verder te gaan. Met behulp van twee categorieën kan worden bepaald met welke niet-inhoudelijke activiteiten de geobserveerde leerling bezig is.

Van **niet-taakgericht** gedrag is sprake als de geobserveerde leerling niet met een taak bezig is die door de leerkracht is opgedragen. De leerling verricht activiteiten die niets met de inhoud van een les in begrijpend lezen te maken hebben. Deze hoofdcategorie is verdeeld in drie categorieën die erop wijzen waaruit het niet-taakgerichte gedrag van de geobserveerde leerling bestaat.

Het aspect **SETTING** heeft betrekking op de samenstelling van de groep waarin de activiteiten van de geobserveerde leerling plaatsvinden. Binnen dit aspect worden twee hoofdcategorieën onderscheiden, die aangeven op welke wijze de leerlingen de leerstof krijgen aangeboden: door middel van **onderwijs** door de leerkracht of door middel van **verwerking**. Bij de hoofdcategorie 'onderwijs' horen drie categorieën, terwijl de hoofdcategorie 'verwerking' in twee categorieën is verdeeld. Bepalend voor het coderen in één van deze vijf categorieën is de vraag in welke setting de geobserveerde leerling met een activiteit bezig dient te zijn. Er wordt dus niet gekeken of de leerling al dan niet met de bedoelde - dat wil zeggen door de leerkracht opgedragen of verwachte - activiteit bezig is.

Het aspect **ACTIVITEITEN VAN DE LEERKRACHT** heeft betrekking op de activiteiten van de leerkrachten tijdens lessen in begrijpend lezen. Binnen dit aspect worden drie hoofdcategorieën onderscheiden, namelijk inhoudelijk, procedureel en geen lesbetrokkenheid. In de hoofdcategorie **inhoudelijk** wordt gecodeerd als de leerkracht op het moment van observeren inhoudelijk bezig is. Deze hoofdcategorie is verdeeld in vijf categorieën die vermelden waaruit de inhoudelijke activiteiten van de leerkracht bestaan. Twee van deze vijf categorieën hebben betrekking op het geven van hulp aan een groep of aan een individuele leerling. Tijdens deze hulp is het mogelijk dat de leerkracht instructie geeft in vaardigheden die nodig zijn om teksten aan te pakken en te begrijpen. Eerder onderzoek wijst echter uit dat dit niet erg waarschijnlijk is en dat

de hulp voornamelijk zal bestaan uit het stellen van weetvragen die moeten leiden tot een juist antwoord op een schriftelijke vraag, het geven van de betekenis van een woord en het uitlegen wat de bedoeling of betekenis van een vraag of opdracht is. De hoofdcategorie **procedureel** heeft betrekking op de niet-inhoudelijke activiteiten van de leerkracht. In deze hoofdcategorie wordt gecodeerd als de leerkracht voorwaarden schept voor de leerlingen om met een taak te beginnen, door te gaan of te stoppen. Met behulp van twee categorieën kan worden bepaald met welke procedurele activiteiten de leerkracht bezig is. Ten slotte wordt in de hoofdcategorie **geen lesbetrokkenheid** gecodeerd als de leerkracht noch inhoudelijk noch procedureel bij de les is betrokken.

2.4 Training van de observatoren

Voor de uitvoering van het observatie-onderzoek werden drie observatoren intensief getraind. In de eerste fase van de training, die ongeveer 10 uur in beslag nam, leerden zij onderscheid te maken tussen de verschillende categorieën van het observatiesysteem. Bovendien leerden ze de observatieprocedure kennen. In de tweede fase werden de observatoren getraind in het classificeren van de verschillende activiteiten die tijdens lessen in begrijpend lezen worden verricht. Daarbij werd hun ook de techniek geleerd om gedurende 20 seconden gelijktijdig twee personen (de leerkracht en de leerling) te observeren en in 10 seconden de waargenomen activiteiten te registreren. Voor de training van deze vaardigheden werden in totaal 22 lessen in begrijpend lezen geobserveerd en gecodeerd. Het ging hierbij om iedere eerste les van elke groep die aan het observatie-onderzoek deelnam. Dankzij deze uitgebreide training, die ongeveer 30 uur in beslag nam, verliep het observeren en coderen zonder noemenswaardige problemen.

2.5 Interrater-betrouwbaarheid

Om vast te stellen in hoeverre de activiteiten van leerlingen en leerkrachten tijdens de lessen in begrijpend lezen op betrouwbare wijze werden geregistreerd, werd de interrater-betrouwbaarheid bepaald. Dit is een vorm van onderzoeker-betrouwbaarheid, gericht op de mate van overeenstemming tussen de coderingen van twee of meer codeurs, die tegelijkertijd

maar onafhankelijk van elkaar dezelfde gebeurtenissen hebben gecodeerd. Voor de bepaling van de interrater-betrouwbaarheid werden de observatiegegevens van 19 lessen gebruikt. Deze lessen werden geselecteerd omdat ze een groot aantal dubbele observatiegegevens bevatten. Dat wil zeggen dat tijdens deze lessen twee óf drie dezelfde leerlingen op hetzelfde moment door twee observatoren konden worden geobserveerd. Per categorie en per aspect is berekend in hoeverre de observatoren betrouwbaar hebben gescoord. In Tabel 2 wordt de beoordelaarsovereenstemming per aspect en per categorie vermeld tussen observator 1 en 2 (920 observaties) bij 13 lessen en tussen observator 1 en 3 (596 observaties) bij 6 lessen. De Cohen overall Kappa's per aspect en de Cohen Kappa's per categorie zijn hoog. Uit deze gegevens blijkt dat er per aspect en per categorie een hoge mate van overeenstemming bestaat tussen de observatoren.

2.6 Uitvoering van het observatie-onderzoek

Het observatie-onderzoek werd in de maanden februari tot en met april uitgevoerd. Deze maanden zijn bij uitstek geschikt om in groep 7 observatie-onderzoek te doen. Tijdens de uitvoering van dit onderzoek deden zich geen noemenswaardige problemen voor. Dit betekent dat de eerder beschreven procedure volgens plan verliep.

3 Resultaten

In deze paragraaf geven we antwoord op de drie onderzoeksvragen. We beginnen met de eerste vraag: Welke activiteiten verrichten leerlingen en leerkrachten van groep 7 tijdens lessen in begrijpend lezen en hoeveel tijd nemen deze activiteiten in beslag?

3.1 Tijdsbesteding van leerlingen en leerkrachten

In Tabel 3 wordt vermeld hoeveel procent van de toegekende tijd de geobserveerde leerlingen en leerkrachten besteden aan de verschillende activiteiten en hoeveel tijd de leerlingen in een bepaalde setting werken. Het totaal aantal observaties wat betreft de activiteiten van de leerlingen, de setting en de activiteiten van de leerkrachten bedroeg respectievelijk 12690, 12690 en 7996.

Tabel 3

Tijd in percentages die de activiteiten van de leerlingen, de setting en de activiteiten van de leerkrachten in beslag nemen

ACTIVITEITEN VAN DE LEERLING**A. Inhoudelijk taakgericht**

1. Leest hardop of volgt een leesbeurt	6.1%
2. Leest stil	5.6%
3. Krijgt klassikaal onderwijs	13.8%
4. Krijgt klassikale instructie in vaardigheden	0.1%
5. Verwerkt tekstopdrachten in subgroep	4.1%
6. Past instructie in vaardigheden toe in subgroep	-
7. Verwerkt tekstopdrachten individueel	23.3%
8. Past instructie in vaardigheden individueel toe	0.5%
9. Wordt beoordeeld tijdens de klassikale bespreking	11.5%
10. Krijgt hulp tijdens de klassikale bespreking	3.5%

B. Niet-inhoudelijk taakgericht

11. Voert procedurele activiteiten uit	9.4%
12. Wacht op de leerkracht	0.5%

C. Niet-taakgericht

13. Is klaar	4.2%
14. Is niet met de opgedragen taak bezig	16.5%
15. De hele klas is niet met de taak bezig	0.9%

SETTING**A. Onderwijs**

16. Krijgt klassikaal onderwijs	55.6%
17. Krijgt onderwijs in subgroep	0.1%
18. Krijgt individueel onderwijs	0.5%

B. Verwerking

19. Verwerkt de leerstof in subgroep	5.6%
20. Verwerkt de leerstof individueel	38.3%

ACTIVITEITEN VAN DE LEERKRACHT**A. Inhoudelijk**

21. Geeft klassikaal onderwijs	17.0%
22. Geeft leesbeurten	5.6%
23. Geeft groepshulp	1.8%
24. Geeft individuele hulp	10.4%
25. Geeft klassikale bespreking	21.8%

B. Procedureel

26. Is bezig met management	10.3%
27. Geeft supervisie	15.3%

C. Geen betrokkenheid

28. Is niet bij de les betrokken	17.8%
----------------------------------	-------

Wat betreft de activiteiten van de leerlingen blijkt onder andere dat de leerlingen 11.7% van de tijd hardop of stil lezen, 13.8% van de tijd klassikaal onderwijs krijgen, 23.3% van de tijd individueel aan tekstopdrachten werken en voor 11.5% van de tijd worden beoordeeld of met aandacht luisteren naar de beoordeling tijdens de klassikale bespreking. Tijdens deze bespreking ligt het accent voornamelijk op beoordelen - de leerkracht reageert op antwoorden van de leerlingen met goed of fout -, terwijl hierbij slechts weinig hulp wordt geboden, namelijk gedurende 3.5%. Evenals in het onderzoek van Weterings en Aarnoutse (1986) blijkt ook nu dat de leerlingen nog niet 1% van de tijd

instructie krijgen in vaardigheden of strategieën. Ook de toepassing van deze instructie in subgroepen of individueel komt nauwelijks of niet voor. Dit betekent in feite dat de leerlingen weinig of geen systematische hulp krijgen bij het leren van vaardigheden of strategieën (zoals het vinden van de hoofdgedachte), die nodig zijn om teksten aan te pakken en te begrijpen. Uit Tabel 3 blijkt verder dat de leerlingen 9.4% van de tijd bezig zijn met procedurele activiteiten. Tot slot blijkt ook dat leerlingen in totaal 16.5% van de tijd niet met de opgedragen taak bezig zijn. De percentages zoals vermeld in Tabel 3 zijn gemiddelden. Er bestaan grote verschillen tussen de leerlingen van de 22 groe-

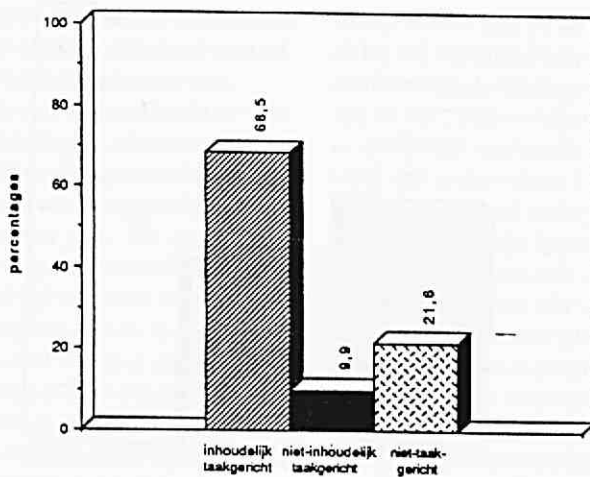
pen (klassen) wat betreft de tijd die ze aan de verschillende activiteiten besteden. Zo variëren de percentages tussen de groepen bij categorie 1 van 0.3% tot 32.8%, bij categorie 2 van 1.1% tot 14.9%, bij categorie 3 van 0.3% tot 48.7%, bij categorie 5 van 0% tot 18.5%, bij categorie 7 van 4.7% tot 53.5%, bij categorie 9 van 0% tot 28.6%, bij categorie 10 van 0% tot 14.8%, bij categorie 12 van 0% tot 4.8%, bij categorie 13 van 0% tot 18.1%, bij categorie 14 van 6.2% tot 27.7% en bij categorie 15 van 0% tot 2.9%.

Wat betreft de **setting** blijkt dat de geobserveerde leerlingen gedurende 55.6% van de tijd klassikaal onderwijs krijgen. Onderwijs in subgroepen en individueel onderwijs komen – ondanks allerlei pogingen in het verleden van beleids- en begeleidingsinstanties om differentiatie in het basisonderwijs te stimuleren – nauwelijks of niet voor. Deze gegevens die veel overeenkomst vertonen met die van Veenman et al. (1986) tonen aan dat klassikaal onderwijs de meest gangbare vorm van onderwijs is. Het merendeel van de geobserveerde leerkrachten is blijkbaar overtuigd van de waarde van deze vorm van onderwijs. Uit Tabel 3 blijkt verder dat de leerlingen de leerstof meestal individueel verwerken, namelijk gedurende 38.3% van de tijd. De verwerking in subgroepen neemt in totaal slechts 5.6% van de tijd in beslag. Evenals bij de activiteiten van de leerlingen bestaan er ook bij de setting grote verschillen tussen de leerlingen van de 22 groepen. Zo variëren de percentages bij categorie 16 van 16.5% tot 98.7%, bij categorie 19 van 0% tot 21.1% en bij categorie 20 van 1.3% tot 80.2%.

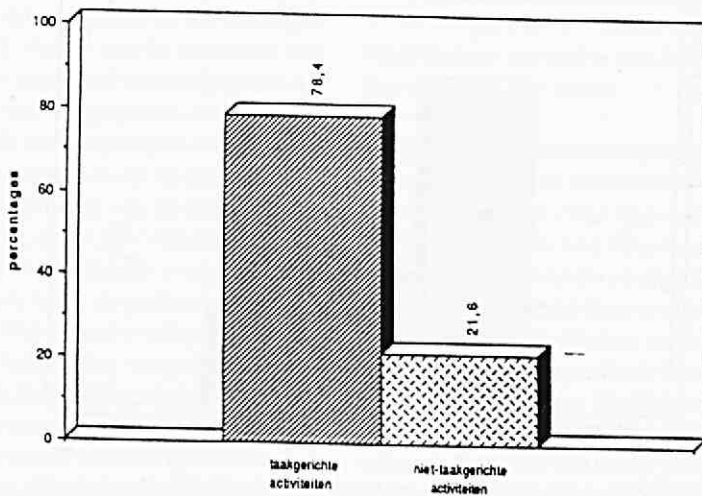
Wat betreft de **activiteiten van de leerkrachten** blijkt dat in totaal 17% van de tijd wordt besteed aan klassikaal onderwijs, 10.4% aan individuele hulp en 21.8% van de tijd aan het klassikaal bespreken van het werk dat door de leerlingen is gemaakt. Als we de percentages die betrekking hebben op klassikaal onderwijs, leesbeurten geven en klassikaal bespreken van het werk sommeren, dan komen we tot ongeveer hetzelfde percentage dat Veenman et al. (1986) binnen de categorie 'presenteert leerstof' vonden (49.8%). Uit Tabel 3 blijkt verder dat de geobserveerde leerkrachten meer dan 25% van de tijd bezig zijn met procedurele zaken. Veenman et al. (1986) vonden voor dezelfde procedurele zaken in

groep 6 een percentage van 21.1 bij leestaallessen en van 19.5 bij rekenlessen. Uit deze tabel blijkt ten slotte dat evenals in het onderzoek van Weterings en Aarnoutse (1986) de geobserveerde leerkrachten meer dan 17% van de tijd niet bij de les betrokken zijn. Hoewel de categorie 'geen lesbetrokkenheid' niet betekent dat leerkrachten niet bezig zijn, wijst dit percentage er op dat in lessen voor begrijpend lezen veel tijd besteed kan worden aan andere werkzaamheden. Het percentage is hoger dan de percentages die door Durkin (1978-1979) tijdens lessen in begrijpend lezen (10.7%) en door Veenman et al. (1986) in leestaallessen (12.5%) en rekenlessen (12.8%) van groep 6 zijn gevonden. Tijdens lessen in begrijpend lezen is in ieder geval 'het oog van de meester' vrij lang op andere zaken gericht. Evenals bij de activiteiten van de leerlingen en de setting bestaan er ook bij de activiteiten van de leerkracht grote verschillen tussen de 22 leerkrachten wat betreft de tijd die ze aan de activiteiten van elke categorie besteden. Zo variëren de percentages bij categorie 21 van 0.2% tot 67.3%, bij categorie 22 van 0% tot 42.6%, bij categorie 23 van 0% tot 17.2%, bij categorie 24 van 0% tot 51.6%, bij categorie 25 van 0% tot 50.7%, bij categorie 26 van 1.5% tot 18.1%, bij categorie 27 van 0.3% tot 29.8% en bij categorie 28 van 1.8% tot 36.8%.

Hoeveel tijd leerlingen en leerkrachten met verschillende activiteiten bezig zijn, kan niet alleen per categorie maar ook per hoofdcategorie worden weergegeven. Zoals eerder vermeld worden de **activiteiten van de leerlingen** in drie hoofdcategorieën verdeeld, namelijk inhoudelijk taakgericht, niet-inhoudelijk taakgericht en niet-taakgericht. Figuur 1 laat de verdeling van de tijd over deze drie hoofdcategorieën zien. Uit deze figuur blijkt dat de leerlingen gedurende 68.5% van de tijd inhoudelijk taakgericht bezig zijn. Uit dezelfde figuur blijkt verder dat de leerlingen bijna 10% van de toegekende leertijd niet-inhoudelijk taakgericht bezig zijn. De meeste tijd wordt daarbij door procedurele activiteiten in beslag genomen. Voegen we de percentages van de niet-inhoudelijk taakgerichte activiteiten bij die van de inhoudelijk taakgerichte activiteiten, dan blijkt dat de taakgerichte leertijd 78.4% van de toegekende leertijd bedraagt (zie Figuur 2). Dit percentage is lager dan het percentage taakge-



Figuur 1. Tijdsbesteding van de leerlingen per hoofdcategorie (N=105).



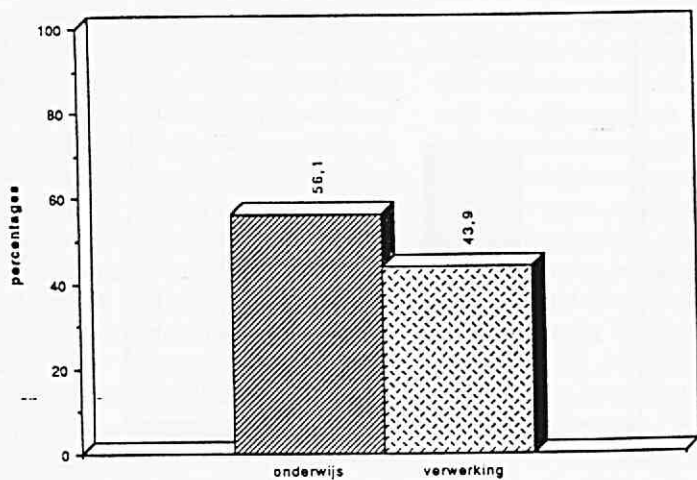
Figuur 2. Tijdsbesteding van de leerlingen wat betreft de taak- en niet-taakgerichte activiteiten (N=105).

richte tijd dat Veenman et al. (1986) in groep 6 vonden in leestaallesen (87.4%). Uit Figuur 1 blijkt tot slot dat de niet-taakgerichte leertijd 21.6% van de toegekende leertijd bedraagt. Niet-taakgericht gedrag bestaat voornamelijk uit het niet met de opgedragen taak bezig zijn.

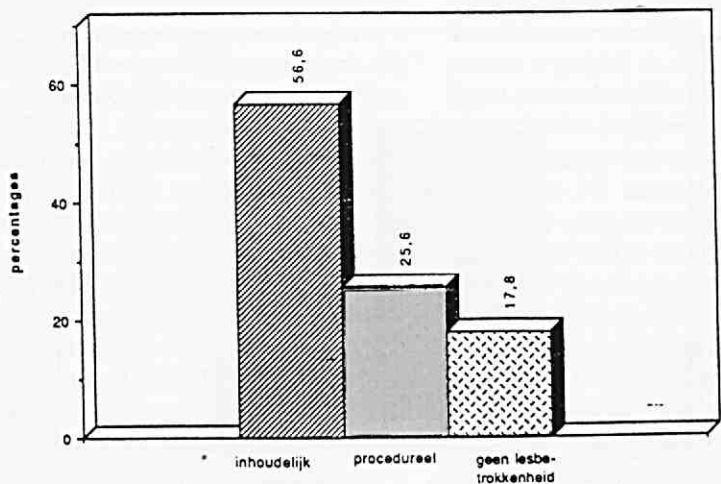
Uit onderzoek (Rosenshine & Stevens, 1984) blijkt dat de taakgerichte leertijd gemiddeld 70 tot 75% van de toegekende leertijd bedraagt. Dit betekent dat de niet-taakgerichte leertijd gemiddeld 25 tot 30% van de toegekende leertijd in beslag neemt. Onze percentages lijken in sterke mate met deze percentages overeen te komen. Niet-inhoudelijk taakgericht gedrag wordt in de literatuur over tijdsbesteding van leerlingen en leerkrachten echter

opgevat als niet-taakgericht gedrag. Voor een vergelijking met de percentages van dit onderzoek is het dus noodzakelijk dat de percentages van de niet-inhoudelijk taakgerichte activiteiten worden gevoegd bij de percentages niet-taakgerichte activiteiten. De niet-taakgerichte leertijd neemt dan 31.5% van de toegekende leertijd in beslag, wat iets hoger is dan het gemiddelde percentage niet-taakgerichte leertijd. De taakgerichte leertijd ligt met 68.5% van de toegekende leertijd iets lager dan het gemiddelde percentage.

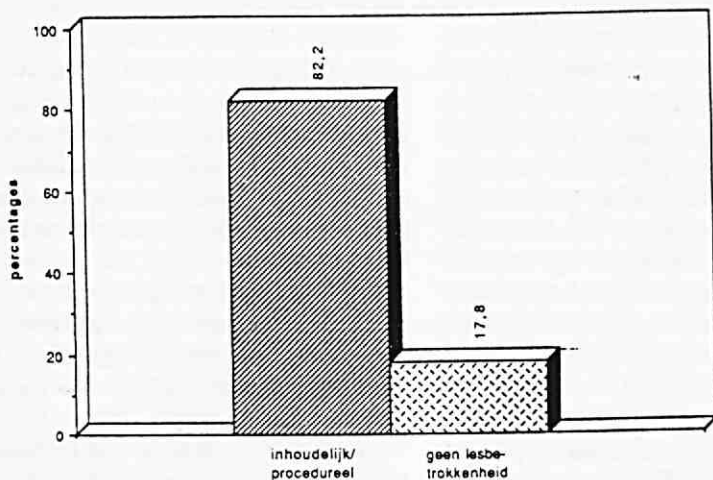
Wat betreft de setting laat Figuur 3 zien hoeveel tijd de leerlingen onderwijs krijgen en hoeveel tijd besteed wordt aan de verwerking van de leerstof. De betreffende percentages ko-



Figuur 3. Tijdsbesteding van de leerlingen wat betreft de hoofdcategorieën van de setting (N=105).



Figuur 4. Tijdsbesteding van de leerkrachten per hoofd categorie (N=22).



Figuur 5. Tijdsbesteding van de leerkrachten wat betreft les- en niet lesgerichte activiteiten (N=105).

men in sterke mate overeen met de percentages die Veenman et al. (1986) vonden bij leestaallessen in groep 6 van het basisonderwijs.

De activiteiten van de leerkrachten worden in drie hoofdcategorieën verdeeld namelijk inhoudelijk, procedureel en geen lesbetrokkenheid. Figuur 4 laat de verdeling van de tijd over deze hoofdcategorieën zien. Uit deze figuur blijkt opnieuw dat de geobserveerde leerkrachten niet alleen veel tijd besteden aan procedurele zaken, maar tijdens lessen in begrijpend lezen relatief ook veel tijd met andere werkzaamheden bezig zijn. Figuur 5 laat zien dat de betrokken leerkrachten gedurende 82.2% van de tijd actief bij de les betrokken zijn.

Als men de activiteiten van de leerkrachten afzet tegen die van de leerlingen dan vallen enkele zaken op die voor het onderwijs belangrijk zijn. Zo blijkt dat de geobserveerde leerlingen gedurende 29% van de tijd de leerkracht niet volgen als deze klassikaal onderwijs geeft. Als er leesbeurten worden gegeven, doen de leerlingen voor 15% van de tijd niet mee. Een ander opvallend verschijnsel is dat de leerlingen bij de klassikale bespreking van de tekstopdrachten zo weinig 'bij de les zijn'. Gedurende 32% van de tijd dat het gemaakte werk klassikaal wordt besproken, letten de geobserveerde leerlingen niet op. Hieruit kan worden afgeleid dat een klassikale bespreking waarschijnlijk niet veel effect heeft. De leerlingen luisteren slechts ten dele naar de antwoorden van hun medeleerlingen. Ze zijn vooral benieuwd of hun eigen antwoord goed is. Wat de leerlingen doen als de leerkracht niet bij de les betrokken is, is uiteraard een interessante vraag. De leerlingen zijn in dat geval voor 55% van de tijd bezig met het individueel verwerken van tekstopdrachten, voor 16% met stillezen, voor 10% zijn ze klaar en voor 6% zijn ze niet met hun taak bezig. Bij het stillezen en het individueel verwerken van tekstopdrachten is de leerkracht voor respectievelijk 50% en 41% van de tijd niet 'bij de les'.

Samenvattend kunnen we de eerste onderzoeksvraag als volgt beantwoorden: Tijdens lessen in begrijpend lezen zijn de geobserveerde leerlingen voor 78.4% van de tijd taakgericht bezig, terwijl de leerkrachten voor 82.2% van de tijd actief bij de les zijn betrokken. De leerlingen krijgen weinig of geen instructie in leesvaardigheden of -strategieën en zijn vrij veel tijd niet met de opgedragen taak

bezig. Vooral tijdens het klassikaal onderwijs en bij het klassikaal bespreken van de tekstopdrachten zijn de leerlingen relatief veel tijd niet 'bij de les'. Tijdens lessen in begrijpend lezen is klassikaal onderwijs de meest gangbare vorm van onderwijzen. Onderwijs in subgroepen of individueel onderwijs komen niet veel voor. De leerkracht besteedt veel tijd aan procedurele zaken en is ook veel tijd niet bij de les betrokken. Hij doet dan vooral ander werk. Er bestaan ten slotte zeer grote verschillen tussen de leerlingen van de 22 groepen wat betreft de tijd die ze aan de verschillende activiteiten besteden en de setting waarin ze zitten. Er bestaan ook zeer grote verschillen tussen de geobserveerde leerkrachten wat betreft de tijd die ze aan verschillende activiteiten besteden. Een nader onderzoek naar de oorzaak van deze verschillen en naar het effect hiervan op de leesgedragingen en -prestaties van de leerlingen lijkt in ieder geval van belang.

3.2 Verschillen tussen drie groepen lezers

Alvorens de tweede onderzoeksvraag te beantwoorden, zijn we eerst nagegaan of de drie groepen van lezers niet van elkaar verschillen wat betreft het aantal keren of de tijd dat ze zijn geobserveerd. Omdat deze groepen niet op gelijke wijze over de scholen verdeeld waren en de tijd van de geobserveerde lessen varieerde van 40 tot 60 minuten, was het mogelijk dat de groepen verschillen wat betreft de totale observatietijd. Uit zowel een t-toets als uit een enkelvoudige variantie-analyse bleek dat er geen significante verschillen tussen de drie groepen waren wat betreft de tijd dat ze geobserveerd zijn ($F(2,7993)=0.950, p=0.387$).

Vervolgens zijn we bij de setting per categorie nagegaan of er verschillen tussen de drie groepen lezers bestonden wat betreft de tijd die ze in verschillende settings hebben gezeten. Zoals eerder is opgemerkt, geven de vijf categorieën van dit aspect aan in welke groepssamenstelling een geobserveerde leerling met een activiteit bezig dient te zijn. Of de leerling daadwerkelijk met de door de leerkracht verwachte activiteit bezig is, is daarbij niet van belang. Dit betekent dat de drie groepen lezers niet van elkaar zouden mogen verschillen wat betreft de setting. Uit loglineaire analyses bleek echter dat de zwakke lezers significant minder vaak klassikaal onderwijs hebben ge-

kregen (categorie 16) dan de gemiddelde ($\chi^2=7.41$, $p=.007$) en goede lezers ($\chi^2=17.75$, $p=.000$). Verder bleek uit de analyses dat de zwakke lezers de leesstof significant vaker individueel hebben verwerkt (categorie 20) dan de goede lezers ($\chi^2=8.59$, $p=.003$). Deze gegevens wijzen erop dat de zwakke lezers in vergelijking met de beide andere groepen les hebben gekregen van leerkrachten die de leerstof minder vaak door middel van onderwijs aanboden, maar eerder via verwerking door de leerlingen. Voor wat betreft de leerlingcategorieën betekenen deze gegevens dat verschillen tussen de drie groepen lezers voor een (klein) deel het gevolg zijn van de heterogeniteit onder de leerkrachten.

Bij de activiteiten van de leerlingen zijn we per categorie nagegaan of er verschillen tussen de drie groepen lezers bestaan wat betreft de tijd die ze aan de diverse activiteiten besteden. Uit de loglineaire analyses bleek dat er geen significante verschillen tussen de drie groepen lezers bestaan bij categorie 2, 4, 7, 10, 11, 12, 14 en 15. Bij categorie 6 (past instructie in vaardigheden toe in subgroepen) kon geen verschil tussen de groepen worden gevonden, omdat in deze categorie niet gescoord was. Uit de analyse bleek verder dat de goed begrijpende lezers significant minder vaak hardop lezen of leesbeurten met aandacht volgen (categorie 1) dan de gemiddelde ($\chi^2=58.82$, $p=.000$) en zwakke lezers ($\chi^2=39.90$, $p=.000$). Het is waarschijnlijk dat de goede lezers de tekst al tijdens de leesbeurten voortijdig 'aflezen'. Goede lezers volgen daarentegen het klassikaal onderwijs (categorie 3) significant vaker met aandacht dan de zwakke lezers ($\chi^2=10.11$, $p=.001$). In vergelijking met zowel de goede ($\chi^2=27.14$, $p=.000$) als de gemiddelde lezers ($\chi^2=37.64$, $p=.000$) zijn de zwak begrijpende lezers significant minder vaak taakgericht bezig bij het verwerken van tekstopdrachten in subgroepen (categorie 5). Verder bleek dat de goed begrijpende lezers veel minder vaak de instructie in vaardigheden individueel toepassen (categorie 8) dan de gemiddeld ($\chi^2=38.01$, $p=.000$) en zwak begrijpende lezers ($\chi^2=17.23$, $p=.000$). Daar het aantal observaties in deze categorie gering is, mag aan deze bevinding niet al te veel betekenis worden toegekend. Interessant is verder dat de goede lezers vaker met aandacht de beoordeling tijdens

de klassikale bespreking volgen (categorie 9) dan de gemiddeld ($\chi^2=11.99$, $p=.001$) en zwak begrijpende lezers ($\chi^2=19.34$, $p=.000$). Uit aparte tellingen is gebleken dat de zwakke lezers tijdens de beoordeling meer beurten krijgen dan de gemiddelde en goede lezers. Tot slot bleek uit de analyses dat de zwakke lezers in vergelijking met de goede lezers eerder ($\chi^2=9.13$, $p=.003$) met hun taak klaar zijn (categorie 13). Een verklaring hiervoor moet gezocht worden in de ongelijke verdeling wat betreft het prestatieniveau van de leerlingen over de 22 groepen en daarmee samenhangend de heterogeniteit onder de leerkrachten. Als de leerstof door middel van klassikaal onderwijs wordt aangeboden, bepaalt de leerkracht wanneer een activiteit wordt beëindigd en zijn alle leerlingen ongeacht hun prestatieniveau op hetzelfde moment klaar. Wordt de leerstof daarentegen door middel van verwerking aangeboden, dan is het de leerling zelf die het moment van beëindiging bepaalt. Zoals hiervoor is opgemerkt, hebben de zwakke lezers de leerstof vaker individueel verwerkt dan de goede lezers en kregen zij minder vaak klassikaal onderwijs dan de gemiddelde en goede lezers.

In hoeverre er verschillen tussen de drie groepen lezers bestaan, kan voor de leerlingactiviteiten en de setting ook op het niveau van de hoofdcategorieën worden vastgesteld. Uit de loglineaire analyses bleek dat er een significant verschil ($\chi^2=7.34$, $p=.007$) bestaat tussen de gemiddeld en zwak begrijpende lezers wat betreft de inhoudelijk taakgerichte activiteiten van de leerlingen. De gemiddelde lezers zijn significant vaker inhoudelijk taakgericht bezig dan de zwakke lezers. Uit de analyses bleek verder dat er tussen de drie groepen lezers geen significante verschillen bestaan wat betreft de niet-inhoudelijke taakgerichte en de niet-taakgerichte activiteiten. Als we de drie groepen lezers vergelijken wat betreft het aantal taakgerichte activiteiten (categorie 1 tot en met 12) en het aantal niet-taakgerichte activiteiten (categorie 13 t/m 15) dan zien we alleen een significant verschil ($\chi^2=7.51$, $p=.006$) tussen de gemiddeld en zwak begrijpende lezers bij de taakgerichte activiteiten. De gemiddelde lezers zijn significant vaker taakgericht bezig dan zwakke lezers. Merkwaardig is dat er geen verschil bestaat tussen het aantal taakgerichte activiteiten van de goed en zwak begrijpende le-

zers. Wat betreft de setting bestaat alleen bij de hoofdcategorie 'onderwijs' een significant verschil ($chi^2=16.00$, $p=.000$) tussen de goed en zwak begrijpende lezers. De goede lezers krijgen de leerstof significant vaker door middel van onderwijs aangeboden dan de zwakke lezers. Bij de hoofdcategorie 'verwerking' bestaat alleen een significant verschil ($chi^2=8.26$, $p=.004$) tussen de goed en gemiddeld begrijpende lezers. De gemiddelde lezers krijgen de leerstof significant vaker via verwerking aangeboden dan de goede lezers.

Samenvattend kunnen we de tweede onderzoeksvraag als volgt beantwoorden: Er bestaan minder significante verschillen tussen de drie groepen lezers wat betreft de tijd die ze aan de verschillende activiteiten besteden dan we verwacht hadden. Bij slechts zes van de vijftien categorieën worden significante verschillen gevonden. Opvallend is dat er geen significante verschillen tussen de goed en zwak begrijpende lezers bestaan wat betreft het aantal inhoudelijk taakgerichte, niet-inhoudelijk taakgerichte en niet-taakgerichte activiteiten. Ook als de inhoudelijk en niet-inhoudelijk taakgerichte activiteiten worden samengenomen, blijkt er geen verschil te bestaan tussen de goede en zwakke lezers. Dat er niet zo veel verschillen tussen de drie groepen lezers worden gevonden wat betreft het aantal of de duur van de activiteiten, kan waarschijnlijk door één factor verklaard worden, namelijk de leerkracht die de activiteiten van de leerlingen voor een groot deel bepaalt en daarbij niet of weinig rekening houdt met de individuele verschillen tussen de leerlingen. Als men uit de resultaten van de eerdere analyses weet dat lessen in begrijpend lezen voornamelijk klassikaal verlopen, dan ligt deze verklaring voor de hand. Een andere verklaring die niet in strijd is met de vorige zou gezocht kunnen worden in het vermoeden dat de uiterlijk waargenomen activiteiten van de leerlingen weinig zeggen over de cognitieve operaties of processen die zich tijdens die activiteiten afspelen.

3.3 Relatie tussen de taakgerichte leertijd van de leerlingen en hun leesprestaties

In deze paragraaf beantwoorden we de vraag welke relatie er bestaat tussen de taakgerichte leertijd van de leerlingen en hun leesprestaties. Als we uitgaan van de veronderstelling dat

leesprestaties het resultaat zijn van allerlei cognitieve operaties die bij leestaken en -toetsen worden uitgevoerd, dan is niet zonder meer te verwachten dat er een duidelijke samenhang bestaat tussen de activiteiten die de leerlingen tijdens de lessen in begrijpend lezen uitvoeren (en de tijd die ze hieraan besteden) en de cognitieve operaties die ze tijdens het maken van taken of toetsen voor begrijpend lezen verrichten. Daarvoor verschillen de beide soorten activiteiten te veel van elkaar. Hoewel de activiteiten van de leerlingen in de klas bedoeld zijn om cognitieve operaties te bevorderen, is het verband met deze operaties bij het merendeel van de activiteiten niet sterk. Activiteiten als 'Volgt een leesbeurt' (categorie 1) of 'Krijgt klassikaal onderwijs' (categorie 3) zeggen nog weinig over de cognitieve operaties die tijdens die activiteiten worden uitgevoerd. Volgens Doyle (1983) en Tobias (1982) vormen waarneembare gedragingen een bruikbare maar grove benadering van de cognitieve operaties die zich tijdens de uitvoering van taken of toetsen voltrekken. Een indicatie dat de samenhang niet sterk zal zijn, is het feit dat er geen significante verschillen tussen de goed en zwak begrijpende lezers werden gevonden wat betreft de tijd dat ze met inhoudelijk taakgerichte activiteiten bezig zijn.

In Tabel 4 worden de correlaties weergegeven tussen de tijd die de leerlingen aan de verschillende activiteiten besteedden en maten voor begrijpend lezen.

Tabel 4

Correlaties tussen de tijd die leerlingen aan activiteiten besteden en maten voor begrijpend lezen

Leerling-activiteiten	Cito-toets	Synoniemtest	Hoofdgedachte-test
1	-.16	-.05	-.16
2	-.32	-.20	-.16
3	.06	.07	.06
4	.08	.04	.09
5	.30	.23	.15
6	---	---	---
7	.02	-.06	.03
8	.06	.01	.06
9	.10	.06	.20
10	.14	.15	.05
11	-.25	-.17	-.16
12	.20	.21	.10
13	-.01	.08	.12
14	-.14	-.16	-.24
15	.11	.05	.00

Tabel 5

Correlaties tussen enerzijds de inhoudelijk taakgerichte leertijd, de niet inhoudelijk taakgerichte leertijd en de niet taakgerichte leertijd en anderzijds maten voor begrijpend lezen

	1	2	3	4	5	6
1. Inhoudelijk taakgericht	-					
2. Niet-inhoudelijk taakgericht	-.18	-				
3. Niet-taakgericht	.14	-.19	-			
4. Cito-toets	.11	-.18	-.13	-		
5. Synoniementest	.08	.10	-.09	.84	-	
6. Hoofdgedachtetest	.13	-.12	.15	.74	.74	-

Uit de lage correlatiecoëfficiënten blijkt dat de tijd die de leerlingen aan de verschillende activiteiten besteedden weinig of geen relatie vertoont met de leesprestaties. In Tabel 5 worden de correlaties weergegeven tussen enerzijds de inhoudelijk taakgerichte leertijd (categorie 1 t/m 10), de niet-inhoudelijk taakgerichte leertijd (categorie 11 en 12) en de niet-taakgerichte leertijd (categorie 13 t/m 15) en anderzijds maten voor begrijpend lezen.

Uit deze tabel blijkt dat er weinig of geen verband bestaat tussen de inhoudelijk en niet-inhoudelijk taakgerichte leertijd van de leerlingen en de prestaties op het gebied van begrijpend lezen. Opvallend zijn de lage correlatiecoëfficiënten tussen de inhoudelijk taakgerichte leertijd en de prestaties op de verschillende toetsen. Dit betekent in feite dat er weinig samenhang bestaat tussen de tijd die de leerlingen aan taakgericht gedrag besteden en hun leesprestaties. De correlaties tussen de inhoudelijk taakgerichte leertijd van de leerlingen en de maten voor begrijpend lezen zijn aanzienlijk lager dan Stallings, Cory, Fairweather en Needles (1977) vonden in jaargroep 5 (een correlatie van .31) en Fisher, Filby en Marliave (1978) in jaargroep 7 (een correlatie van .38). De correlaties komen sterk overeen met die van Veenman et al. (1986).

Uit de lage correlaties van ons onderzoek kan maar één conclusie worden getrokken, namelijk dat de taakgerichte leertijd geen goede determinant is van de leesprestatie en waarschijnlijk geen belangrijke indicator voor effectief leesonderwijs. De tijd die een leerling taakgericht bezig is, is, blijkbaar geen goede maat om leesprestaties te voorspellen en niet voldoende om leesprestaties te verbeteren. Het gaat waarschijnlijk niet zozeer om de duur van een taakgerichte activiteit, maar om de kwaliteit of de wijze waarop zo'n activiteit wordt uitgevoerd. Cruciaal zijn de cognitieve operaties

die een leerling tijdens een dergelijke activiteit uitvoert. Dat de correlatie zo laag is, is zeer waarschijnlijk te wijten aan het feit dat de inhoudelijk taakgerichte activiteiten uit het observatiesysteem (categorie 1 t/m 10) te weinig betrekking hebben op cognitieve operaties.

Samenvattend kan de derde onderzoeksvraag als volgt worden beantwoord: Er bestaat geen duidelijke samenhang tussen de taakgerichte leertijd van de leerlingen en hun leesprestaties. De tijd die leerlingen aan taakgerichte activiteiten besteden, is geen belangrijke indicator voor leesprestaties of voor effectief leesonderwijs.

4 Conclusies en discussie

Uit het onderzoek komen drie zaken naar voren die rechtstreeks van belang zijn voor het onderwijs in begrijpend lezen. In de eerste plaats is opnieuw duidelijk geworden dat er weinig of geen onderwijs wordt gegeven in leesvaardigheden of -strategieën. Door de kinderen steeds maar teksten te laten lezen en door hun mondeling en schriftelijk vragen te stellen, verwachten leerkrachten dat de leerlingen steeds vaster worden in begrijpend lezen. Hierbij gaan ze er stilzwijgend van uit dat leerlingen al doende leren lezen, dat ze vanzelf ontdekken hoe ze teksten moeten aanpakken en problemen moeten oplossen. Leerkrachten beseffen waarschijnlijk te weinig dat veel kinderen, met name zwakke lezers, nauwelijks of niet weten wat ze moeten doen om een tekst goed te begrijpen: niemand heeft hun ooit laten zien en horen wat begrijpend lezen eigenlijk inhoudt! De leerkrachten realiseren zich te weinig dat kinderen stap voor stap en op een steeds hoger niveau moeten leren hoe ze bepaalde problemen in teksten kunnen oplossen. Ze beseffen te weinig dat kinderen behoefte hebben aan manie-

ren, procedures of strategieën die hen in staat stellen om het onderwerp en de hoofdgedachte van een tekst te vinden, om verbanden te leggen die de schrijver niet heeft geëxpliciteerd, om hun eigen leesgedrag en -tempo te controleren en bij te stellen en cetera. Te weinig hebben leerkrachten in de gaten dat kinderen niet gebaat zijn met hulp in de trant van 'Kijk nog eens goed in de tekst.'

In de tweede plaats is duidelijk geworden dat klassikaal onderwijs de meest gangbare vorm van onderwijs is voor lessen in begrijpend lezen. Onderwijs in groepen en individueel onderwijs komen slechts in beperkte mate voor. Het gevolg van deze klassikale aanpak is dat er niet veel verschil in activiteiten valt te constateren tussen de zwak, gemiddeld en goed begrijpende lezers. Een meer gevarieerde vorm van onderwijs waarbij de leerkracht wisselend gebruik maakt van klassikaal onderwijs, onderwijs in groepen en individueel onderwijs zou al een flinke stap in de richting van meer gedifferentieerd onderwijs zijn.

In de derde plaats is duidelijk geworden dat de taakgerichte leertijd geen goede voorspeller is van leesprestaties en waarschijnlijk geen goede indicator voor effectief leesonderwijs. Blijkbaar gaat het niet alleen om de tijd die leerlingen taakgericht bezig zijn, maar ook en vooral om de wijze waarop ze deze tijd besteden. Niet zozeer de duur of omvang van de taakgerichte leertijd moet centraal staan, maar de kwaliteit, de wijze waarop deze leertijd wordt gebruikt. De taakgerichte leertijd kan namelijk op een zinvolle of minder zinvolle manier worden besteed. Zo is een leerling die ijverig werkt aan een leertaak - bij voorbeeld het zoeken van het onderwerp van een tekst -, maar deze beheerst niet zinvol bezig: hij leert van zijn activiteiten weinig of niets. Hetzelfde geldt voor een leerling die met een te moeilijke taak - bij voorbeeld het maken van een samenvatting van een informatieve tekst - bezig is: hij mist de nodige kennis en vaardigheid om de betreffende taak of opdracht aan te pakken en uit te voeren. Hij voert waarschijnlijk allerlei activiteiten met aandacht uit, maar deze leiden niet tot de juiste leerprocessen. Hij wordt er met andere woorden niet wijzer van. Dit geldt vooral voor lessen in begrijpend lezen: daar zijn de leerlingen vaak taakgericht met allerlei vragen en opdrachten bezig, maar leren van

hun inspanningen niet veel. Ze zijn bezig maar leren niet of te weinig! Het is juist de taak van de leerkracht om samen met de leerlingen de juiste leerprocessen op gang te brengen en te sturen. Om duidelijk te maken dat de mate waarin een leerling cognitief met een leertaak bezig is van cruciaal belang is, hanteert Veenman et al. (1993) sinds kort naast het begrip taakgerichte leertijd ook het begrip actieve leertijd. Actieve leertijd "zegt iets over de manier waarop de tijd wordt besteed: efficiënt of niet" (p. 57). Of de leertijd efficiënt gebruikt wordt, is ons inziens minstens van drie factoren afhankelijk: namelijk de leerling (zijn kennis, vaardigheden en motivatie), de leertaak (de moeilijkheidsgraad en relevantie) en de leerkracht of leeromgeving (de hulp die geboden wordt).

Uit nationaal (Sijstra, 1992) en internationaal onderzoek (Elley, 1992; De Gloppe & Otter, 1993) blijkt dat het begrijpend leesniveau van Nederlandse basisschoolleerlingen in het begin en aan het einde van groep 5 (veel) te wensen over laat. Een verbetering van deze situatie is mogelijk door de leerkrachten op minstens twee manieren te helpen. In de eerste plaats dienen zij de beschikking te krijgen over goed ontwikkelde leesmethoden die precies aangeven hoe belangrijke leesvaardigheden of -strategieën kunnen worden onderwezen. De laatste jaren zijn enkele leesmethoden gepubliceerd, die het strategisch leesonderwijs hoog in hun vaandel hebben. Hoewel methoden of curricula belangrijke hulpmiddelen zijn bij de vernieuwing van het onderwijs, is scholing van leerkrachten in de uitgangspunten en in het gebruik van deze methoden zeker zo belangrijk. In de tweede plaats dienen leerkrachten daarom via scholing niet alleen overtuigd te worden van de noodzaak van strategisch leesonderwijs dat wil zeggen van onderwijs in leesstrategieën, ze dienen ook getraind te worden in de technieken van deze nieuwe vorm van leesonderwijs zoals het stap voor stap uitleggen van een bepaalde procedure, het stellen van verschillende soorten vragen voor, tijdens en na het lezen van een tekst, het hardop denkend voordoen van leesstrategieën, het demonstren van zelfregulerend leesgedrag zoals teruglezen of langzamer lezen bij een moeilijke passage. Het is de taak van de schoolbegeleidingsdiensten en van de Pabo's om een derge-

lijke scholing voor in functie zijnde en aanstaande leerkrachten te verzorgen. De ontwikkeling van scholingscursussen om het oudste vak van het basisonderwijs te verbeteren, is dan ook gewenst.

Literatuur

- Aarnoutse, C. A. J. (1984). *Hoofdgedachtetest. Test voor begripend lezen bestemd voor het vierde en vijfde leerjaar van het basisonderwijs. Verantwoording en handleiding*. Nijmegen: Berkhout.
- Aarnoutse, C. A. J. (1987). *Synoniementest, Tegenstellingentest, Voegwoordentest, Hoofdgedachtetest. Tests voor het begripend lezen bestemd voor groep 7 en 8 van het basisonderwijs. Handleiding en verantwoording*. Nijmegen: Berkhout.
- Aarnoutse, C. A. J., & Weterings, A. C. E. M. (1991). *Onderwijs en begripend lezen. SVO-project 7001*. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen, Vakgroep Interdisciplinaire Studierichting Onderwijskunde.
- Beck, I. L., McKeown, M. G., McCaslin, E. S., & Burkes, A. M. (1979). *Instructional dimensions that may affect reading comprehension: Examples from two commercial reading programs*. Pittsburgh: University of Pittsburgh, LRDC.
- Carroll, J. B. (1963). A model of school learning. *Teachers College Record*, 64(8), 723-733.
- Cito (1981). *Begripend lezen leerjaar 3, 4 en 5 basisonderwijs: Handleiding*. Arnhem: Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling.
- Doyle, W. (1983). Academic work. *Review of Educational Research*, 53, 159-199.
- Duffy, G. (1983). *From turn taking to sense making: classroom factors and improved reading achievement*. Institute for Research on Teaching: Michigan State University.
- Duffy, G., & McIntyre, L. (1982). A naturalistic study of instructional assistance in primary grade reading. *Elementary School Journal*, 83 (1), 15-23.
- Durkin, D. (1978-1979). What classroom observation reveals about reading comprehension instruction. *Reading Research Quarterly*, 14, 481-533.
- Durkin, D. (1981). *Strategies for identifying words; A workbook for teachers and those preparing to teach*. Boston: Allyn & Bacon Inc.
- Durkin, D. (1983). *Is there a match between what elementary teachers do and what basal reader manuals recommend? Reading Education Report No. 44*. University of Illinois at Urbana-Champaign: Center for Study of Reading.
- Elley, W. B. (1992). *How in the world do students read*. Hamburg: IEA.
- Fisher, C. W., & Berliner, D. C. et al. (1980). Teaching behaviors, academic learning time and student achievement: an overview. In C. Denham & A. Liebermann (Eds.), *Time to learn*. Washington: National Institute of Education.
- Fisher, C. W., Filby, N. N., & Marliave, R. S. (1978). *Teaching behaviors, academic learning time and students achievement. Final report of phase III-B. Beginning Teacher Evaluation Study*. San Francisco: Far West Laboratory for Educational Research and Development.
- Gambrell, L. B., Wilson, R. M., & Gantt, W. N. (1981). Classroom observation of task-attending behaviors of good and poor readers. *Journal of Educational Research*, 74, 400-404.
- Glopper, K. de, & Otter, M. E. (1993). *Nederlandse leesprestaties in internationaal perspectief*. Amsterdam: SCO.
- Mason, J., & Osborn, J. (1982). *When do children begin reading to learn? A survey of classroom reading instruction practices in grades two through five. Technical Report No. 261*. University of Illinois at Urbana-Champaign: Center for the Study of Reading.
- Pearson, P. D., & Gallagher, M. C. (1983). *The instruction of reading comprehension. Technical Report No. 297*. University of Illinois at Urbana-Champaign: Center for the Study of Reading.
- Rosenshine, B. V., & Stevens, R. (1984) Classroom instruction in reading. In P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research* (pp. 745-798). New York: MacMillan.
- Sijtsma, J. (1992). *Balans van het taalonderwijs halverwege de basisschool*. Arnhem: Cito.
- Stallings, J., Cory, R., Fairweather, J., & Needles, M. (1977). *Early childhood education classroom evaluation*. Menlo Park, CA: SRT International.
- Tobias, S. (1982). When do instructional methods make a difference. *Educational researcher*, 11, 4-9.
- Veenman, S., Lem, P., Voeten, M., Winkelmolen, B., & Lassche, H. (1986). *Onderwijs in combinatieklassen*. 's-Gravenhage: Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs. Selecta Reeks.
- Veenman, S., Lem, P., Roelofs, E., & Nijssen, F. (1993). *Effectieve instructie en doelmatig klasmanagement*. Amsterdam: Swets & Zeilinger.
- Veenman, S. (1992). Effectieve instructie volgens het directe instructiemodel. *Pedagogische Studiën*, 69, 242-269.

Abstract

Reading comprehension instruction

C. A. J. Aarnoutse & A. C. E. M. Weterings. *Pedagogische Studiën*, 1995, 72, 82-101.

This research was conducted to investigate a) which activities pupils and teachers from grade 5 perform during reading comprehension lessons and what amount of time is spent on these activities, 2) which differences exist between three groups of readers with respect to the time spent on these activities, 3) which relationship exists between the activities of the pupils and their reading performance. Three groups of 35 good, average and poor reading comprehenders were selected from 18 elementary schools. The observation instrument consisted of three categories: the activities of the pupils, the setting and the activities of the teacher. The activities of the pupils and the teacher were divided in content-oriented, procedural and off-task or non-instruction activities. The setting was divided into instruction (whole class instruction, instruction in subgroups and individual instruction) and practice (in subgroups and individually). During four lessons the pupils and their teacher were observed; during 20 seconds the predominant activity of a pupil and the teacher were observed as well as the setting in which the pupil worked. The data revealed that pupils hardly received any instruction in reading comprehension strategies. With regard to the setting it appeared that whole class teaching was very dominant. Log-linear analyses revealed that there were no significant differences between the three groups of readers with respect of the time spent on the task-oriented activities. It appeared that the relationship between the time spent on task-directed activities and the reading comprehension performance was weak. Time on task is not a good predictor of effective instruction in reading comprehension.

Walberg, H. J., & Frederick, W. C. (1982). Instructional time and learning. In H. E. Mitzel (Ed.), *Encyclopedia of educational research* (5th ed.). New York: Free Press.

Walberg, H. J. (1991). Productive teaching and instruction: Assessing the knowledge base. In H. C. Waxman & H. J. Walberg (Eds.), *Effective teaching: Current research* (pp. 33-62). Berkeley: McCutchan.

Weterings, A. C. E. M., & Aarnoutse, C. A. J. (1986). De praktijk van het onderwijs in begrijpend lezen. *Pedagogische Studiën*, 63, 387-401.

Weterings, A. C. E. M., & Aarnoutse, C. A. J. (1988). *Activiteiten tijdens lezen en leesonderwijs. SVO-project 7001*. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen, Vakgroep Interdisciplinaire Studierichting Onderwijskunde.

Manuscript aanvaard 25-7-1994

Auteurs

C. A. J. Aarnoutse is als universitair hoofddocent verbonden aan de Vakgroep Onderwijskunde van de Katholieke Universiteit Nijmegen.

Adres: Katholieke Universiteit Nijmegen, Vakgroep Onderwijskunde Montessorilaan 11, 6521 BT Nijmegen

A. A. C. M. Weterings

Adres: Fort Kijk in de Potstraat 11, 6521 BT Nijmegen

Ontwikkelingen in de deelname aan het (voortgezet) speciaal onderwijs

Y. J. Pijl en S. J. Pijl

Samenvatting

De groei van het (voortgezet) speciaal onderwijs (V)SO staat al een tijd in het brandpunt van de belangstelling. Het overheidsbeleid is er expliciet op gericht de groei tot stand te brengen.

Uit een analyse van onderwijsstatistieken blijkt echter dat het (V)SO in de afgelopen jaren gestaag doorgroeid is. In deze bijdrage wordt aandacht besteed aan de berekeningssystematiek, aan leeftijds- en schooltype gebonden ontwikkelingen in de groei en aan het berekenen van anderssoortige (V)SO-deelname indices. Daaruit komt naar voren dat meer dan één op de tien kinderen, geboren in 1980, ooit in hun schoolloopbaan met het speciaal of voortgezet speciaal onderwijs in aanraking is gekomen of zal komen.

Inleiding

De aanvaarding van de leerplichtwet in 1901 was de eerste wettelijke maatregel die scholen dwong na te denken over de kinderen die 'niet konden leren'. Eerder werden deze kinderen al op jonge leeftijd uit het onderwijs gehaald en de maatschappij ingestuurd. Met de invoering van de leerplicht werd deze weg afgesloten. Binnen het gewone onderwijs met z'n strakke klassikale aanpak en grote groepen waren zij echter moeilijk te handhaven. "De achterlijke kinderen werden een rem tussen de normalen", aldus Jacobs e.a. (1937, p. 30). Er ontstond behoefte aan een aparte vorm van onderwijs voor deze kinderen. Geleidelijk werden scholen voor zogenaamde 'achterlijke' kinderen opgericht. Bij de wettelijke erkenning van het buitengewoon onderwijs in 1920 waren er in totaal 30 van deze scholen.

Met het in werking treden van het Kon. Besluit van 27 december 1949 werden de wettelijke mogelijkheden om speciale scholen te stichten voor speciale doelgroepen aanzienlijk

vergroot. In de decennia daarna werden voor kinderen met leer- en gedragsproblemen de scholen voor LOM, MLK en ZMOK opgericht. De scholen voor ZMOK waren gebaseerd op de in de jaren dertig gestichte scholen voor psychopaten en het MLK was de voortzetting van de scholen voor achterlijke kinderen. De scholen voor LOM waren nieuw: ze waren bedoeld voor leergestoorde, partieel defecte, woordblinde, nerveuze, etc. kinderen met een in principe normaal intelligentieniveau. De oorspronkelijke taakomschrijving van het speciaal onderwijs als additioneel onderwijssysteem voor kinderen die zo ver achter liggen dat ze moeilijk in het regulier onderwijs gehandhaafd kunnen worden, wordt in de loop van de tijd verschoven naar het bieden van een adequaat onderwijsaanbod aan kinderen met problemen. De groei van het speciaal onderwijs in zowel schooltypen, aantal scholen als het aantal leerlingen was in dat licht bezien een uiting van de zorg voor leerlingen met problemen. Men meende deze kinderen veel beter in het speciaal onderwijs dan in het reguliere onderwijs te kunnen helpen (Van Rijswijk, 1986). Het stichten van speciale scholen en het plaatsen van leerlingen daarop is lange tijd actief gepropageerd (Doornbos, 1987a) en wellicht als gevolg daarvan hebben scholen voor speciaal onderwijs in het algemeen een positief image, namelijk dat van de school waar kindgericht onderwijs wordt gegeven (Doornbos, 1987b).

Toch ontstaan er ook al in de jaren vijftig en zestig zorgen over de snelle groei van het speciaal onderwijs. Toen al werd betoogd dat de groei van het speciaal onderwijs heel goed zou kunnen samenhangen met de selectiviteit van het - toen nog - gewoon lager onderwijs (g.l.o.) (Doornbos, 1987a, 1987b). Er worden kanttekeningen geplaatst bij de medisch georiënteerde werkwijze en terminologie die gebruikt worden in het speciaal onderwijs. Een meer orthodidactische en orthopedagogische benadering van de problemen van de leerlingen

zou geboden zijn (Rispens, 1977).

Verder wordt eigenlijk al vanaf de oprichting van het speciaal onderwijs (Doornbos, 1987a) de segregatie van groepen leerlingen in een aparte vorm van onderwijs en de stigmatisering die dit met zich meebrengt als ongewenst beschouwd (Rispens, 1980; Doornbos, 1987). Met het toenemen van het aantal leerlingen in het speciaal onderwijs wordt dit argument uiteraard steeds dwingender.

De plaatsing van een leerling op een school voor speciaal onderwijs is heel lang gerechtvaardigd door te verwijzen naar het belang van de leerling bij aangepast, speciaal onderwijs. Sinds 1980 echter is ook de effectiviteit van met name de scholen voor LOM en MLK als behandeling van leerproblemen ter discussie gesteld (Rispens, 1980; Gerber & Semmel, 1984). In het verlengde daarvan is het bestaan van afzonderlijke scholen voor LOM en MLK, als verschillende behandelingen voor onderscheiden groepen leerlingen, bekritiseerd (Van der Leij & Kool, 1981). In empirisch onderzoek kon niet aangetoond worden dat de plaatsing van leerlingen op scholen voor LOM en MLK tot betere vorderingen leidt vergeleken met handhaving in het regulier onderwijs (Span, 1988; Van den Bos, Van Eldik, Loikens & Ravestein, 1988; Pijl, 1989).

Ten slotte raakt ook in financieel opzicht het onderwijs aan leerlingen met leer- en opvoedingsmoeilijkheden (LOM) en aan moeilijk lerende kinderen (MLK) omstreden. De voortdurende groei stelt de overheid voor problemen door de lage klassedeler in de diverse typen van speciaal onderwijs en de resulterende relatief hoge personeelslasten per leerling.

In de jaren tachtig werden de groeiende bezwaren tegen een verdere groei van met name LOM en MLK omgezet in concrete acties met het doel de groei van het speciaal onderwijs te stoppen. Door het ministerie van onderwijs en wetenschappen werden al in 1977 voorzichtige stappen gezet in de richting van vermindering van het aantal schooltypen in het speciaal onderwijs en een grotere zorgbreedte van het basisonderwijs. Hoewel het zorgbreedtebeleid pas in 1988 expliciet als instrument voor groei-beheersing is gelabeld, werd al rond 1980 in diverse projecten en experimenten de nadruk gelegd op de vergroting van de capaciteit van het basisonderwijs om leerlingen met problemen

op te kunnen vangen. In 1985 is een regeling voor ambulante begeleiding ontwikkeld om de terugplaatsing van het speciaal onderwijs naar regulier onderwijs te bevorderen. Onder de noemer preventieve ambulante begeleiding was het zelfs mogelijk om begeleiding te krijgen van leerlingen in het reguliere onderwijs teneinde de plaatsing in het speciaal onderwijs te vermijden nadat een leerling al was verwezen en toegelaten.

In 1988 werd getracht de formatie-fixatie in te voeren. Door de groei van het aantal leerkrachten in het speciaal onderwijs te bevriezen hoopte men de groei van de kosten van het speciaal onderwijs in te dammen, ongeacht de eventuele vrijwillige beperking van de uitstroom naar het speciaal onderwijs onder invloed van het zorgbreedtebeleid en de faciliteiten voor ambulante begeleiding. Deze maatregel bleek echter al snel onwettig gezien ieders recht op adequaat onderwijs en het in formatieregelingen vastgelegde verband tussen het aantal leerlingen en de bijbehorende formatie.

In 1990 zijn twee beleidsnota's verschenen waarin de verhouding tussen speciaal en regulier onderwijs opnieuw doordacht is: de nota 'Opmaat tot samenspel' (ARBO, 1990) en de nota 'Weer samen naar school' (Ministerie van Onderwijs & Wetenschappen, 1990). Beide nota's richten zich vooral op de verhouding van de zogenaamde groep I scholen: het onderwijs aan in hun ontwikkeling bedreigde kinderen (IOBK), aan kinderen met leer- en opvoedingsmoeilijkheden (LOM) en aan moeilijk lerende kinderen (MLK) tot het regulier onderwijs. In de nota's wordt voorgesteld de verantwoordelijkheid voor leerlingen met problemen meer dan tot nu toe bij het regulier onderwijs te leggen. Door het ondersteunen van samenwerkingsverbanden tussen regulier en speciaal onderwijs en het maken van afspraken over beperking van de groei, de zogenaamde stabilisatie-afspraken, wordt getracht de uitstroom uit het regulier onderwijs in te dammen.

1 Rekenen met groei

In de schets van de historie van het speciaal onderwijs is duidelijk geworden dat diverse partijen de groei van met name LOM en MLK met

argusogen volgen. De jaarlijkse tellingen van het Centraal Bureau voor de Statistiek (CBS) bieden daartoe voldoende mogelijkheden. Ondanks de eenvoud en eenduidigheid van de CBS-statistieken zijn in het verleden sterk uiteenlopende deelnamepercentages voor het speciaal onderwijs gerapporteerd op basis van evenzeer uiteenlopende berekeningswijzen (Meijer, Pijl & Kramer, 1989; Van Dun & Ruijsenaars, 1991). Meijer e.a. (1989) wijzen op de veel voorkomende fout dat niet een percentage maar een verhoudingsgetal wordt berekend. Men deelt bijvoorbeeld het aantal leerlingen in het speciaal onderwijs (SO) en in het voortgezet speciaal onderwijs (VSO) door het aantal leerlingen in het basisonderwijs (BO). Het resultaat is geen fractie maar een verhouding die in theorie vele malen groter zou kunnen zijn dan 1 (= 100%).

Een andere door Meijer e.a. (1989) geconstateerde fout betreft de evidente rol van de leeftijd van leerlingen bij de berekening van deelnamepercentages. Velen hebben het aantal leerlingen in het speciaal onderwijs (inclusief voortgezet speciaal onderwijs) gedeeld door de som van het aantal (V)SO-leerlingen en het aantal leerlingen in het basisonderwijs. Door niet alleen te delen door het aantal leerlingen in BO en (V)SO maar ook alle andere leerlingen in concurrerende schooltypen in het reguliere voortgezet onderwijs (VO) en het middelbaar beroepsonderwijs aan de noemer toe te voegen worden beter interpreteerbare percentages verkregen.

Deze methode is later door Van Dun en Ruijsenaars (1991) toegepast. De aldus berekende deelnamepercentages kunnen geïnterpreteerd worden in termen van het deel van alle leerlingen in het volledig dagonderwijs exclusief HBO en WO dat (voortgezet) speciaal onderwijs volgt. Een nadeel van deze procedure blijft dat de definitie van de populatie de deelnamepercentages afhankelijk maakt van de tot op zekere hoogte arbitraire beslissingen over het aantal leerjaren in bepaalde typen voortgezet onderwijs en van maatschappelijke trends in de keuze van een type voortgezet onderwijs, de keuze om (kort) na de leerplichtige leeftijd te gaan werken, al dan niet in combinatie met bedrijfsopleidingen of deeltijdonderwijs, en de resulterende lengte van de schoolloopbaan.

De meest eenduidige deelnamecijfers wer-

den berekend door Meijer e.a. (1989) die het aantal (V)SO-leerlingen van een bepaalde leeftijd deelden door het totaal aantal Nederlandse kinderen van die leeftijd. Daardoor zijn deelnamepercentages onafhankelijk van veranderingen in het reguliere onderwijssysteem en van de keuzen die mensen maken gedurende hun schoolloopbaan in het reguliere onderwijs.

Bij de interpretatie van de aldus berekende deelnamepercentages moet wel bedacht worden dat het percentage kinderen van een bepaalde leeftijd in het (V)SO niet betekent dat alle andere kinderen van die leeftijd regulier onderwijs volgen. Ook in de leerplichtige leeftijd zijn er altijd kinderen die niet in Nederland onderwijs volgen omdat ze daartoe niet in staat zijn, in het buitenland verblijven of op een of andere manier onterecht als Nederlandse kinderen geregistreerd zijn. Aangezien dit aantal tamelijk klein is ($\pm 1\%$ in 1992), verschilt het deelnamepercentage in termen van alle Nederlandse kinderen slechts in geringe mate van het percentage in termen van leerlingen in volledig dagonderwijs. Bovendien staat voor degene die geïnteresseerd is in het deelnamepercentage voor het (V)SO in een bepaalde leeftijdscategorie in vergelijking met de deelname aan concurrerende typen van regulier onderwijs in die leeftijdscategorie nog een andere weg open. Door naast de deelnamepercentages voor het (V)SO ook de deelnamepercentages voor het reguliere onderwijs te berekenen op basis van het totaal aantal kinderen van een bepaalde leeftijd, kunnen conclusies over concurrerende onderwijssystemen en -typen getrokken worden.

Tevens moet rekening gehouden worden met het feit dat de berekening van deelnamepercentages op basis van het aantal leerlingen in een bepaald leeftijdsinterval afhankelijk is van de leeftijd(en) die men hiervoor kiest. Het deelnamepercentage voor 3- tot 18-jarigen zal veel lager zijn dan het overeenkomstige percentage voor bijvoorbeeld 10- tot 12-jarigen. De oorzaak hiervoor is dat de kans op verwijzing naar het speciaal onderwijs, met name naar LOM en MLK, voor jonge kinderen relatief klein is terwijl de kans dat een kind het speciaal onderwijs verlaat hoger is naarmate het kind ouder is. Van de kinderen die ooit speciaal onderwijs gevolgd hebben of nog zullen volgen, zit echter het overgrote deel rond hun

twaaftde jaar al of nog steeds op een school voor speciaal onderwijs.

2 Probleemstelling

De meest bruikbare integratie van CBS-statistieken (Meijer e.a., 1989) beslaat de jaren 1972 tot 1987. Uit deze analyses blijkt dat het deelnamepercentage voor de drie- tot achttienjarige kinderen in het hele (V)SO in die periode 60% gestegen is. Bovendien werd een duidelijk exponentiële groeicurve waargenomen. De groei groeit en wel van 11% in de periode van 1972 tot 1977 tot 22% in de periode van 1982 tot 1987. Zowel de groei als het progressieve karakter ervan werd voornamelijk aan de groei in LOM en VSO-LOM geweten. Op basis van hun cijfers voorspelden de betreffende onderzoekers een verdere groei van het (V)SO-deelnamepercentage in de periode van 1987 tot 1992 van 25%. Nu, bijna zes jaar na deze voorspelling en vier jaar na de nota "Weer samen naar school", is de vraag hoe sterk het speciaal onderwijs is gegroeid, opnieuw boeiend.

Het deelnamepercentage voor het speciaal onderwijs is tot nu toe opgevat als de fractie kinderen of leerlingen die op een bepaald moment speciaal onderwijs volgt. Echter, de leerlingen die niet tijdens die momentopname in het speciaal onderwijs zitten, kunnen in het verleden wel speciaal onderwijs gevolgd hebben of zullen in hun verdere schoolloopbaan nog met het speciaal onderwijs in aanraking komen. Deelnamepercentages dienen derhalve beschouwd te worden als de omzetcijfers voor het speciaal onderwijs als onderwijssysteem. Ze zeggen weinig over de kans dat een individu kind in het speciaal onderwijs terecht komt. Een kleine groep kinderen die vele jaren op een SO-school zit, resulteert in hetzelfde deelnamepercentage als een grote groep die vaak vervangen wordt. Een deelnamepercentage van 3.7 komt overeen met ongeveer 110000 (V)SO leerlingen. Dat kunnen in theorie bijvoorbeeld 55000 leerlingen zijn die allemaal twee jaar op een school voor (V)SO geplaatst zijn, maar het kan ook gaan om 22000 leerlingen die elk 5 jaar (V)SO volgen. Om die reden zal de groei van het speciaal onderwijs ook in termen van het aantal kinderen dat ooit kortere of langere tijd op een SO-school zal zitten, behandeld worden.

3 Methode

Hoewel de CBS-statistieken op het eerste gezicht eenvoudig en overzichtelijk lijken, zijn ze onderling niet altijd vergelijkbaar. Zo werd in 1992 voor BO en SO de teldatum van 1 oktober gehanteerd terwijl bevolkingsstatistieken over de verdeling van de bevolking naar leeftijd op 1 januari van elk jaar gebaseerd zijn. Om die reden moest de verdeling van de bevolking naar leeftijd op 1 oktober 1992 geschat worden op grond van de tellingen van 1 januari 1992 en van 1 januari 1993 (CBS, 1992b; 1993b). Daartoe werden de genoemde tellingen gewogen gemiddeld met gewichten van respectievelijk .25 en .75.

Ten behoeve van de tellingen in (V)SO, VO en MBO (CBS, 1993a, 1994) inventariseert het CBS op de teldatum niet de actuele leeftijd maar het geboortjaar. De door het CBS in de tabellen vermelde leeftijd is dan ook niet de leeftijd op de teldatum (15 september of 1 oktober) maar de leeftijd op 31 december 1992. Kinderen zijn in de tabellen in leeftijdscategorieën geplaatst op grond van een leeftijd die ongeveer drie maanden overschat is. Aangezien de inventarisering van de exacte leeftijd van inhoudelijk ondergeschikt belang is en het er om gaat de tellingen in 1992 te kunnen vergelijken tussen schooltypen, tussen teldata en met eerder geproduceerde statistieken is deze systematiek ongewijzigd overgenomen. Wel is het zo dat dan rekening gehouden moet worden met het feit dat de tellingen in het BO (CBS, 1993a) evenals de schatting van de grootte van de populatie per leeftijdscategorie wel gebaseerd zijn op de actuele leeftijd op de teldatum. Derhalve werden de BO-tellingen en de schatting van de populatie aangepast aan de 'geboortejaren'-systematiek door telkens het aantal leerlingen in het BO en het aantal kinderen in de populatie van een bepaalde leeftijd te schatten door te veronderstellen dat tussen 1 oktober en 31 december een kwart van de leerlingen met een bepaalde leeftijd op 1 oktober een jaar ouder is geworden. Het aantal 8-jarigen in het BO op 31 december is derhalve geschat aan de hand van de som van 25% van de leerlingen die op 1 oktober 7 jaar waren en 75% van de leerlingen die op 1 oktober 8 jaar waren. Deze schattingen kunnen van de werkelijkheid afwijken wanneer er een verband is tussen leef-

tijd en de verhouding tussen vroege en late leerlingen.

Sinds 1991 baseert het CBS haar onderwijsstatistieken over het speciaal onderwijs niet meer op de peildatum van 16 januari maar gebruikt de datum 1 oktober. Het feit dat een vergelijking tussen oudere CBS-statistieken en de situatie op 1 oktober 1992 niet gebaseerd is op een geheel aantal jaren, hoeft een correcte interpretatie van de gegevens niet te belemmeren. Een belangrijker probleem is echter dat deelnamecijfers gecorreleerd kunnen zijn met de teldatum. Aangenomen mag worden dat bijna alle leerlingen die uitstromen uit het (V)SO dit aan het eind van het schooljaar doen. De instromende leerlingen, zeker de jongere leerlingen stromen echter niet noodzakelijk al-

len aan het begin van het schooljaar in. Deelnamecijfers vastgesteld op 1 oktober kunnen daardoor verschillen van de deelnamecijfers die weliswaar in hetzelfde schooljaar maar ruim 3 maanden later bepaald zijn. Wanneer de uitstroom tussen 1 oktober en 16 januari geen gelijke tred houdt met de instroom in die periode zullen de deelnamecijfers op 1 oktober lager zijn dan die op grond van een teldatum van 16 januari. Om die reden moet het waarschijnlijk geacht worden dat de huidige CBS-statistieken op basis van een teldatum vroeg in het schooljaar de deelnamecijfers enigszins onderschatten. Deze lichte onderschatting kan op geen enkele manier gecorrigeerd worden omdat details over in-, door- en uitstroom

Tabel 1

Deelname aan het speciaal en het regulier onderwijs in procenten op 1 oktober 1992

Leeftijd ¹	LOM	MLK	Overig (V)SO	BO ²	VO+MBO ³	N ⁴
3	.00	.00	.13	0	0	191402
4	.13	.01	.38	72.8	0	188922
5	.43	.04	.63	97.8	0	188812
6	.93	.27	.88	97.7	0	186922
7	1.22	1.18	1.27	95.5	0	182538
8	2.04	1.76	1.37	94.6	0	178457
9	2.84	2.26	1.38	92.9	0	175390
10	3.36	2.48	1.41	91.6	0	176854
11	3.57	2.64	1.38	90.6	.4	181671
12	3.64	2.45	1.35	36.0	56.3	183924
13	2.20	1.75	1.15	5.6	90.2	181479
14	1.35	1.43	1.13	.4	95.2	180835
15	.99	1.36	1.15	0	94.5	180673
16	.75	1.15	1.14	0	90.3	183386
17	.37	.82	.83	0	75.9	187806
18 ⁵	.12	.66	1.13	0	54.3	196872
Totaal	1.47	1.25	1.04	48.0	34.8	2945942

Bron: Centraal Bureau voor de Statistiek (1991, 1992a, 1992b, 1993a, 1993b, 1994)

- 1 In feite zijn op de teldatum in het (V)SO, VO en MBO geen leeftijden vastgesteld maar geboortejaren. Het CBS vermeldt derhalve de leeftijden op 31 december 1992 die ongeveer drie maand hoger zijn dan de leeftijd ten tijde van de teldatum.
- 2 De verdeling van leerlingen in het basisonderwijs naar geboortjaar is met het oog op de aanpassing aan de in de vorige noot vermelde systematiek geschat door het aantal leerlingen van een bepaalde leeftijd op de teldatum voor een kwart aan de leerlingen toe te voegen die een jaar ouder zijn.
- 3 De verdeling van leerlingen naar leeftijd was niet bekend binnen lager en middelbaar agrarisch beroeps-onderwijs. Deze is geschat door het totaal aantal op 15 september 1992 over leeftijden te verdelen overeenkomstig de situatie op 15 september 1990.
- 4 Het aantal kinderen van een bepaalde leeftijd op 1 oktober 1992 werd bepaald door lineaire interpolatie van de bevolkingscijfers op 1 januari 92 en 1 januari 1993. Daarna werd een correctie voor het verschil tussen actuele leeftijd en leeftijd op grond van geboortjaar uitgevoerd overeenkomstig de correctie van de CBS-statistiek voor het BO (zie noot 2).
- 5 Het percentage 18-jarigen in het SO werd geschat door de leerlingen van 18 jaar en ouder in het SO te delen door het aantal 18-jarigen in de populatie.

niet beschikbaar zijn.

Van de statistieken over het VO en MBO (CBS, 1994) waren wat het agrarisch onderwijs betreft alleen het totaal aantal leerlingen op 15 september 1992 bekend ten tijde van de voorbereiding van het onderhavige artikel. De verdeling over leeftijden van leerlingen in het agrarisch onderwijs werd derhalve gebaseerd op eerdere verdelingen (CBS, 1991, 1992a). Gezien de relatief kleine omvang van het agrarisch onderwijs zullen de schattingen van het aantal leerlingen per leeftijdsgroep in VO en MBO nauwelijks afwijken van de feitelijke cijfers.

4 Deelname aan (voortgezet) speciaal onderwijs in 1992

In Tabel 1 wordt de omvang van de populatie voor de 3- tot 18-jarigen vermeld. Daarnaast worden per leeftijd de percentages kinderen in de belangrijkste categorieën van het speciaal onderwijs en van concurrerend regulier onderwijs gegeven. Bij de interpretatie van de percentages 18-jarigen in het speciaal onderwijs moet bedacht worden dat in de CBS-publicatie (CBS, 1993a) over het speciaal onderwijs één categorie voor de leerlingen van 18 jaar en ouder gereserveerd werd. De aantallen leerlingen in deze categorie werden gedeeld door het aantal 18-jarigen in de populatie. Aangezien de leerlingen in 18+ categorie grotendeels 18 jaar zijn, zijn de resulterende percentages slechts in geringe mate overschat.

Van de totale groep van 3- tot 18-jarige Nederlandse kinderen zat 3.8% op 1 oktober 1992 in één of andere vorm van speciaal onderwijs. Ongeveer 82.8% zat op een school voor regulier onderwijs. De overige 3- tot 18-jarigen volgden geen volledig dagonderwijs. Dit betekent dat de deelname aan het (V)SO in termen van het percentage 3- tot 18-jarige leerlingen in alle primair en secundair onderwijs gelijk is aan $100\% \times 3.8 / (3.8 + 82.8) = 4.4\%$.

De deelnamecijfers variëren sterk afhankelijk van de leeftijd. De piek in de deelname aan het speciaal onderwijs ligt zoals bekend rond 11 jaar. Van de 11-jarigen volgt 7.6% speciaal onderwijs terwijl 91% regulier onderwijs volgt. De deelname van zowel jongere als oudere kinderen aan het (V)SO is uiteraard lager maar dit geldt voor de deelname aan regu-

lier onderwijs eveneens. Zo is het percentage 18-jarige kinderen in het VSO 1.9 en het percentage 18-jarigen in concurrerend secundair onderwijs is 54.3. Dit houdt in dat van de 18-jarige leerlingen in het secundair onderwijs 3.4% op een school voor VSO zit.

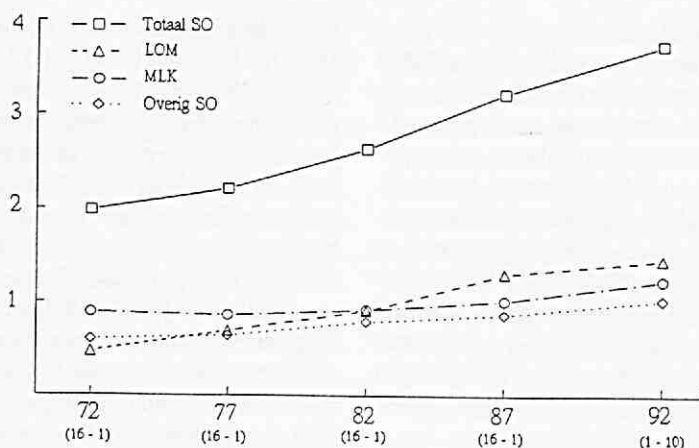
De deelnamecijfers voor LOM en MLK hangen veel sterker met leeftijd samen dan die voor het overige (V)SO. De verklaring hiervoor is dat LOM- en MLK-leerlingen meestal op grond van leerproblemen verwezen en toegelaten zijn (Meijer, 1988; Pijl, 1989). Deze en bijkomende (veelal gedrags-)problemen en vooral de grootte van die problemen worden pas duidelijk in het basisonderwijs. Daardoor is er een ruime variatie in het leerjaar waarin de leerproblemen en andere problemen zo groot worden geacht dat verwezen moet worden. Aangezien maar weinig LOM- en MLK-leerlingen terugverwezen worden naar het basisonderwijs (respectievelijk 370 en 72 tussen 1-10-91 en 1-10-92) stijgt met leerjaar en leeftijd het percentage leerlingen in LOM en MLK.

Voor het overige speciaal onderwijs geldt deze trend niet of nauwelijks. In deze groep gaat het grotendeels om lichamelijke, sensorische en geestelijke handicaps die vaak al sinds de geboorte bestaan. Voor zover handicaps in de loop van de schoolloopbaan ontstaan, wordt de resulterende instroom in het overige speciaal onderwijs van relatief oudere kinderen deels gecompenseerd door het verhoudingsgewijs grote aantal terugplaatsingen naar het regulier onderwijs.

5 Trends in deelnamecijfers

De deelnamepercentages voor het (V)SO op 1 oktober 1992 werden vergeleken met de deelnamepercentages in eerdere jaren die aan Meijer e.a. (1989) ontleend werden. In Figuur 1 worden de ontwikkelingen in deelnamepercentages voor (V)SO-LOM, (V)SO-MLK, overig (V)SO en het totale (V)SO tussen 1972 en 1992 grafisch weergegeven voor alle 3- tot 18-jarigen. De exacte deelnamepercentages worden in Tabel 2 vermeld.

De relatieve groei van het totale (V)SO (ten opzichte van het deelnamepercentage in 1987) blijkt minder groot dan Meijer e.a. destijds verwachtten. In plaats van de verwachte 25%



Figuur 1. Ontwikkeling van de deelname van 3- tot 18-jarigen in het (voortgezet) speciaal onderwijs

Tabel 2

Deelname van 3- tot 18-jarigen aan het (voortgezet) speciaal onderwijs van 1972 tot 1992

	72 (16-1)	77 (16-1)	82 (16-1)	87 (16-1)	92 (1-10)
(V)SO-LOM	.48	.70	.92	1.32	1.47
(V)SO-MLK	.90	.87	.93	1.03	1.25
Overig (V)SO	.61	.65	.80	.88	1.04
Totaal (V)SO	1.99	2.22	2.65	3.23	3.75

wordt een minder progressieve, maar toch nog aanzienlijke groei van 16% tussen 16-1-1987 en 1-10-1992 gevonden. Opgemerkt moet worden dat dit laatste percentage de groei waarschijnlijk in lichte mate onderschat. Door de verschuiving van de teldatum van 16 januari naar 1 oktober wordt de instroom in de maanden oktober, november en december die vermoedelijk veel groter is dan de uitstroom in die periode, niet meegeteld. Het feit dat de relatieve groei iets lager is dan in voorgaande jaren, laat onverlet dat de absolute stijging van het deelnamepercentage tussen 16-1-1987 en 1-10-1992 van .52 niet veel lager is dan de stijging van het deelnamepercentage tussen 16-1-1982 en 16-1-1987 was (.58).

Uit de eerste ramingen van het ministerie voor Onderwijs & Wetenschappen (Min. van O&W, 1994) van de resultaten van de peiling van 1 oktober 1993 blijkt dat deze trend zich onverminderd voortzet. Op 1 oktober 1992 werden 110562 leerlingen in het (V)SO geteld die gezamenlijk 3.75% van alle 3- tot 18-jarigen vormden. Op 1 oktober 1993 werden 113649 leerlingen geteld (alle aantallen exclusief ziekenhuisscholen) wat met een deelnamepercentage van ongeveer 3.85 overeenkomt.

Het deelnamepercentage groeit .1 in één jaar, hetgeen vrijwel overeenkomt met de stijging van .52 in de zes jaren voor 1 oktober 1992. Gezien het voorlopige karakter van deze tellingen en het feit dat geen verdeling naar leeftijd beschikbaar is, zijn de tellingen van 1 oktober 1993 niet in de tabellen opgenomen.

Opvallend is dat na jaren van sterke groei de curve voor het (V)SO-LOM voor het eerst afvakt. Daar staat tegenover dat de gestage uitbreiding van het (V)SO-MLK tot 1987 nu in een stroomversnelling is geraakt. In mindere mate geldt dit laatste ook voor de verzamelcategorie 'overig (V)SO'. Binnen deze groep bleken het ZMOK en het ZMLK de sterkste stijgers. Het deelnamepercentage voor het ZMOK steeg van .17 in 1987 tot .23 in 1992, voor het ZMLK zijn deze cijfers respectievelijk .22 en .27.

Aangezien de leeftijd van kinderen sterk gecorreleerd is met deelnamecijfers, is een splitsing van deelnamepercentages naar leeftijd van belang voor een beter begrip van de trends in deelnamecijfers. In Tabel 3 worden voor vijf afzonderlijke leeftijdscategorieën de deelnamepercentages van 1972 tot 1992 gegeven. Gezien het geringe aantal 3-jarigen in het

Tabel 3

Deelname aan het speciaal onderwijs voor vijf leeftijdsklassen in 1972, 1977, 1982, 1987 en 1992

leeftijd: 4-6	1972	1977	1982	1987	1992
N=	713895	684677	536458	533590	564656
LOM	.03	.08	.19	.45	.50
MLK	.02	.06	.08	.13	.11
Overig SO	.28	.32	.40	.59	.63
Totaal SO	.33	.46	.67	1.17	1.24
leeftijd: 7-9	1972	1977	1982	1987	1992
N=	735820	726630	610294	530599	536385
LOM	.56	.85	1.35	2.06	2.02
MLK	1.07	1.02	1.18	1.39	1.73
Overig SO	.87	.84	.92	1.11	1.34
Totaal SO	2.50	2.71	3.46	4.56	5.09
leeftijd: 10-12	1972	1977	1982	1987	1992
N=	716891	737563	730110	552916	542448
LOM	1.38	1.91	2.30	3.23	3.52
MLK	2.01	1.67	1.69	1.79	2.52
Overig SO	1.02	1.01	1.02	1.13	1.38
Totaal %	4.41	4.59	5.01	6.15	7.42
leeftijd: 13-15	1972	1977	1982	1987	1992
N=	690253	742448	728612	654419	542987
LOM	.51	.65	.81	1.31	1.52
MLK	1.52	1.36	1.22	1.32	1.51
Overig SO	.77	.86	.81	.94	1.14
Totaal SO	2.80	2.77	2.83	3.57	4.17
leeftijd: 16-18	1972	1977	1982	1987	1992
N=	670740	717459	761616	744114	568064
LOM	.05	.11	.19	.33	.41
MLK	.15	.39	.55	.85	.87
Overig SO	.46	.54	.74	.82	1.03
Totaal SO	.66	1.03	1.46	2.00	2.31

speciaal onderwijs is deze groep uit dit overzicht weggelaten.

Ten aanzien van de verschillende leeftijdsgroepen valt op dat de jarenlange groei van het aantal zeer jonge kinderen in het speciaal onderwijs lijkt te stabiliseren. In het LOM stijgt ook het aantal kinderen tussen 7 en 12 niet veel meer. Dit gegeven komt overeen met de ontwikkeling van de instroom in het LOM. Van alle 3- tot 18-jarigen in 1987 volgde .33% voor het eerst LOM-onderwijs terwijl ze in het jaar daarvoor (nog) geen onderwijs volgden of op een school voor regulier onderwijs zaten. In 1992 was dit percentage nauwelijks hoger: .34%. Naarmate de leeftijd hoger is, is de groei van het LOM sterker. De groei in de relatief hoge leeftijden is het na-ijlende effect van de

sterke groei van de instroom in de jaren voor 1987 (van .22% in 1982 tot .33% in 1987).

Het MLK laat een grote stijging van de deelnamepercentages voor de 7- tot 12-jarigen zien. Deze stijging komt voort uit de sterk gestegen instroom vanuit het basisonderwijs. In de jaren 72, 77, 82 en 87 stroomden telkens ongeveer .13% van alle 3- tot 18-jarigen in het MLK in vanuit het regulier onderwijs of vanuit de situatie dat ze in het jaar daarvoor nog geen onderwijs volgden. In 1992 was dit percentage gestegen tot .17.

Gezien de sterk groeiende instroom in het MLK moet aangenomen worden dat de groei van de deelname aan het MLK zich nog lange tijd sterk zal doorzetten.

Behalve in de groep van 4- tot 6-jarigen

groeit het overige (V)SO in alle leeftijdscategorieën ongeveer even sterk. De instroom uit regulier onderwijs en thuissituatie in deze verzamelcategorie van 11 typen speciaal onderwijs voor verstandelijk, lichamelijk en sensorisch gehandicapten steeg van .15% in 1987 tot .18% in 1992. Het overige (V)SO geeft daarmee het beeld te zien van een gestage groei door een toenemende instroom en niet door bijvoorbeeld een langere verblijfsduur. Aangezien het CBS geen afzonderlijke in-, door- en uitstroomgegevens over deze schooltypen verstrekkt, is een meer gedetailleerde analyse van de iets versnelde groei in deze categorie niet mogelijk zonder toegang tot de oorspronkelijke CBS-bestanden van schoolgegevens over de afgelopen jaren.

6 De kans op plaatsing in het speciaal onderwijs

De deelname aan het (voortgezet) speciaal onderwijs is in de voorgaande paragrafen steeds beschreven in termen van de verhouding tussen een groep leerlingen in het (voortgezet) speciaal onderwijs en het totaal aantal kinderen in de betreffende leeftijdsgroep(en). Dan blijkt bijvoorbeeld dat van de groep 3 tot 18 jarigen 3.8% in een vorm van (voortgezet) speciaal onderwijs te vinden is. Met dat percentage wordt, rekening houdend met de kanttekeningen in paragraaf 5, goed beschreven hoeveel leerlingen op een bepaald moment in het separate systeem geplaatst zijn.

Wat dat percentage niet aangeeft is welk deel van de kinderen op enig moment in hun schoolcarrière met een plaatsing op een school voor (voortgezet) speciaal onderwijs geconfronteerd wordt. Een eerste indicatie daarvoor is te verkrijgen door het hoogste deelnamepercentage per leeftijdsgroep te nemen. Uit de gegevens in Tabel 1 blijkt dat het hoogste deelnamepercentage gevonden wordt bij de groep 11- en 12-jarigen. In 1992 bezoekt bijvoorbeeld 7.44% van de twaalf-jarigen een vorm van speciaal onderwijs. Dat betekent dat de kans op plaatsing op het (V)SO voor kinderen geboren in 1980 ten minste 7.4% was. Ten minste, want de leerlingen die voor hun twaalfde jaar geplaatst en weer (terug)verwezen zijn naar het BO en de leerlingen die na hun twaalfde jaar

vanuit het basisonderwijs of vanuit het regulier voortgezet onderwijs op een vorm van voortgezet speciaal onderwijs nog geplaatst zullen worden, moeten daar nog bij geteld worden.

De totale uitstroom van het speciaal onderwijs naar de groepen 1 tot en met 7 van het basisonderwijs bedroeg in het schooljaar 1991/1992 734 leerlingen (CBS, 1993). De uitstroom naar groep 8 van het basisonderwijs is hier weggelaten omdat het mogelijk is dat een deel van deze leerlingen twaalf jaar of ouder is en het gaat hier immers om het bepalen van de uitstroom naar het BO van de in 1980 geboren kinderen voor hun twaalfde levensjaar. Nu zijn uiteraard de leerlingen met het geboortjaar 1980 niet allemaal op 11-jarige leeftijd in het schooljaar 1991/1992 uitgestroomd, maar op grond van de verdeling van de instroom in het BO uit het (V)SO (bijvoorbeeld CBS, 1993a) naar groep 8 is aannemelijk dat ze verspreid over de periode 1987 tot 1991 (van 7 tot 11 jaar) zijn uitgestroomd uit het SO naar het BO. In die periode zijn ze samen met andere leeftijdscategorien naar het BO uitgestroomd. Zo kan de uitstroom van de in 1980 geboren kinderen voor hun twaalfde levensjaar geschat worden aan de hand van de gemiddelde uitstroom over de genoemde jaren.

Het aantal (terug)plaatsingen naar groep 1 tot en met 7 in het BO in de periode 1987 tot 1991 was respectievelijk 809, 896, 902, 896 en 743 leerlingen. De over deze vijf jaren ongewogen gepoolde uitstroom is 849. Dit getal wordt beschouwd als een redelijke schatting van het aantal in 1980 geboren kinderen die voor hun twaalfde kortere of langere tijd op het SO gezeten hebben. Deling van de uitstroom uit het SO voor het twaalfde levensjaar (849) door het totaal aantal 12-jarigen in 1992 (183924) levert een percentage van .46% op.

Naast het aantal leerlingen dat voor hun twaalfde verjaardag vanuit het speciaal onderwijs terug- of uitstroomt naar het basisonderwijs is ook een schatting nodig van het aantal leerlingen dat na hun twaalfde vanuit het regulier onderwijs nog in zal stromen in het voortgezet speciaal onderwijs. Het gaat dan om de leerlingen die vanuit groep 7 of 8 van het basisonderwijs en de groep leerlingen die vanuit het reguliere voortgezet onderwijs instromen. In het schooljaar 1992/1993 zijn respectievelijk 177 en 1536 leerlingen uit groep 7 en 8 en 2448

leerlingen uit het VO in het voortgezet speciaal onderwijs toegelaten. Deling van de VSO instroom uit het regulier onderwijs (4161) door het totaal aantal 12-jarigen in 1992 (183924) resulteert in de schatting van 2.26% kinderen die na hun twaalfde in het VSO instromen. Conform het betoog over de terug- en uitstroom naar het BO hiervoor moet ook hier opgemerkt worden dat natuurlijk niet de gehele instroom in het VSO uit BO en VO van leerlingen met geboortjaar 1980 in het schooljaar 1992/1993 plaats vindt. Het is aannemelijk dat het grootste deel van die instroom in de schooljaren 1992/1993 en 1993/1994 gerealiseerd wordt. Omdat deze gegevens nog niet alle beschikbaar zijn, wordt de instroom van het schooljaar 1992/1993 als schatter gebruikt. Gelet op de groei van het VSO in de afgelopen jaren is het goed mogelijk dat 2.26% een onderschatting zal blijken te zijn.

Met de in deze paragraaf gegeven cijfers, te weten het deelnamepercentage voor de twaalfjarigen in 1992 (7.44%), de uitstroom uit het SO naar het BO voor het twaalfde levensjaar (4.6%) en de instroom in het VSO uit BO en VO vanaf 13-jarige leeftijd (2.26%) van het cohort 12-jarigen in 1992 wordt het mogelijk vast te stellen hoeveel leerlingen uit de groep geboren in 1980 op enig moment in hun schoolcarrière geconfronteerd worden met plaatsing op een school voor (V)SO. De optelsom van deze percentages (10.2%) maakt duidelijk dat van de groep leerlingen die op 1 oktober 1992 twaalf jaar was, meer dan 10% op een school voor (V)SO geplaatst is of zal worden.

Dat van de nu dertien-veertien jarigen een op de tien naar een vorm van (voortgezet) speciaal onderwijs ging of gaat is op zich een belangwekkend gegeven, maar in termen van nieuw beleid is het gegeven minder van belang. De in de nota 'Weer samen naar school' voorgestelde veranderingen in het onderwijs zullen de kans op een (V)SO plaatsing voor deze groep immers niet echt meer veranderen. Dat kan wel voor de groep leerlingen die in 1994 voor het eerst naar school gaat. De vraag rijst wat de kans op plaatsing op een school voor (V)SO voor de kinderen geboren in 1990 is bij voortzetting van de huidige ontwikkeling. Gelet op de groei van het (V)SO is die kans groter dan 10.2%. In de afgelopen jaren is de deelname aan het (V)SO elke vijf jaar met ongeveer

een half procent gegroeid (zie Tabel 2). De deelname in 1992 is 3.75% en doorredenerend zou in 2002 een deelname cijfer van 4.75% verwacht kunnen worden. De deelname in 2002 is dan 1.27 maal zo groot als in 1992. De kans om in het (V)SO terecht te komen wordt voor de groep leerlingen geboren in 1990 nu geschat op $1.27 * 10.2 = 12.9\%$. Bij een ongewijzigd doorgaande ontwikkeling zal van de groep kinderen die nu vier jaar zijn, uiteindelijk 12.9% geplaatst worden op een school voor (voortgezet) speciaal onderwijs.

7 Discussie

De groei van het speciaal onderwijs gaat onverminderd voort. Het aantal kinderen dat (voortgezet) speciaal onderwijs volgde steeg tussen 1987 en 1993 nauwelijks minder dan in de jaren daarvoor. De belangrijkste trendbreuk houdt in dat niet meer het LOM, maar het MLK en het overige speciaal onderwijs verantwoordelijk is voor de hogere deelnamecijfers. De redenen voor deze verschuivingen binnen het speciaal onderwijs zijn goeddeels onbekend. De stabilisering van het percentage MLK-leerlingen in de periode '72 - '82 kan samenhangen met het image dat MLK-scholen in die periode hadden, namelijk dat van de scholen voor 'debielen'. Doornbos (1987b) vermoedt dat de stabilisering van het MLK, van oudsher een school voor kinderen met een lage sociale status, te maken heeft met de kennelijk succesvolle initiatieven de schoolsituatie van kinderen uit achterstandssituaties te verbeteren. De groei van het MLK in de afgelopen jaren zal voor een deel aan het langzaam verbeterde image van het MLK als school voor speciaal onderwijs en aan de verhoudingsgewijs forse instroom van allochtone leerlingen te wijten zijn. Wat betreft de scholen voor LOM lijkt de aanname plausibel dat onder de ontwikkelingen rond 'Weer samen naar school' de scholen voor LOM een wat terughoudender toelatingsbeleid zijn gaan voeren. Daarbij richten ze zich vermoedelijk meer op kinderen met relatief minder grote leer- en gedragsproblemen. Op deze wijze wordt een deel van de vroegere LOM populatie, mogelijk de leerlingen met een relatief ernstiger problematiek, naar de scholen voor MLK verschoven. Eenzelfde

soort verschuiving van doelgroep zou tussen het MLK en het overige speciaal onderwijs verondersteld mogen worden gezien de relatief sterke groei van scholen voor ZMOK en ZMLK.

De steeds hogere deelname aan het (voortgezet) speciaal onderwijs vergroot de kans dat een leerling in zijn schoolloopbaan met het speciaal onderwijs te maken krijgt. De kans dat een kind dat in 1980 geboren is, op een school voor speciaal onderwijs zit, gezeten heeft of nog zal zitten is ruim 10%. Voor kinderen die nu aan het begin van hun schoolloopbaan staan, is die kans nog groter, namelijk 12.9%. Tot voor kort werden deelnamepercentages voor het (V)SO gebaseerd op het 'zittende' aantal (V)SO-leerlingen. Het deelnamepercentage van 1993 (3.85%) geeft aan dat op een bepaald moment van elke 25 kinderen er (bijna) één op een school voor (V)SO geplaatst is. Op zich lijkt speciale hulp in een separate, gespecialiseerde vorm van onderwijs voor een op de vijftientig kinderen niet overdreven veel. Er lijkt ook meer bezorgdheid te bestaan over de gestage groei van het (V)SO, dan over het absolute aantal leerlingen in het (voortgezet) speciaal onderwijs. Het nieuwe gegeven dat meer dan tien procent van alle leerlingen op enig moment in hun schoolloopbaan te maken krijgt met een plaatsing op een school voor (V)SO, maakt duidelijk dat veel meer leerlingen dan we ons tot nu toe gerealiseerd hebben onderwijs buiten het reguliere systeem krijgen.

Literatuur

- ARBO (1990). *Opmaat tot samenspel*. Zeist: ARBO.
- Bos, K. P. van den, Eldik, M. C. M. van, Loykens, E. H. M., & Ravestein, H. A. F. (1988). De cognitieve ontwikkeling van lom-schoolkinderen: is er stagnatie? *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 27, 127-142.
- CBS (1991). *Statistiek van het lager beroepsonderwijs 1990/91. Scholen, leerlingen en examens*. Voorburg/Heerlen: CBS.
- CBS (1992a). *Statistiek van het middelbaar onderwijs 1990/91. Scholen en leerlingen*. Voorburg/Heerlen: CBS.
- CBS (1992b). *Bevolking van Nederland naar burgerlijke status, geslacht, leeftijd en land van nationaliteit*, 1 januari 1992. *Maandstatistiek van de bevolking*, 40, 10, 28-32.
- CBS (1993a). *Statistiek van het basisonderwijs, het speciaal onderwijs en het voortgezet speciaal onderwijs 1992/1993. Scholen en leerlingen*. Heerlen: CBS.
- CBS (1993b). *Bevolking van Nederland naar burgerlijke status, geslacht, leeftijd en land van nationaliteit*, 1 januari 1993. *Maandstatistiek van de bevolking*, 41, (8), 33-37.
- CBS (1994). *Leeftijdverdeling voortgezet voltijd onderwijs*. Voorburg: ongepubliceerde tellingen.
- Doornbos, K. (1987a). Een halve eeuw groei van speciaal onderwijs (1937-1987): een analyse van commentaren, onderzoek en beleidsadviesing. In K. Doornbos & L. M. Stevens (red.), *De groei van het speciaal onderwijs. Deel A: Analyse van historie en onderzoek* (pp. 12-56). Den Haag: Staatsuitgeverij.
- Doornbos, K. (1987b). Een systeemkritische analyse van de groei van het speciaal onderwijs. In K. Doornbos & L. M. Stevens (red.): *De groei van het speciaal onderwijs. Deel A: Analyse van historie en onderzoek* (pp. 94-132). Den Haag: Staatsuitgeverij.
- Dun, K. van, & Ruijsseenaars, A. (1991). Omvang en groei van het Buitengewoon/Speciaal Onderwijs in Vlaanderen en Nederland. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek, Kinderpsychiatrie en Klinische Kinderpsychologie*, 16, (4), 181-192.
- Gerber, M. M. & Semmel, M. I. (1984). Teacher as imperfect test: reconceptualizing the referral process. *Educational Psychologist*, 19, 137-148.
- Jacobs, H. J., Bartels, F., Geerts, E. e.a. (1937). *Het buitengewoon onderwijs in Nederland*.
- Leij, A. van der, & Kool, E. (1981). Lom/mlk. Deel 1: Kritische kanttekeningen bij de diagnostische en onderwijskundige differentiatie. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 20, 153-168.
- Meijer, C. J. W. (1988). *Verwijzing gewogen*. Dissertatie RU Leiden. Groningen: RION.
- Meijer, C. J. W., Pijl, S. J., & Kramer, L. J. L. M. (1989). Rekenen met groei. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 28, 71-82.
- Ministerie van Onderwijs & Wetenschappen (1990). *Weer samen naar school*. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs & Wetenschappen.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen (1994). *Aantal leerlingen in het (V)SO op 1-10-92 en 1-10-93*. Zoetermeer: ongepubliceerde tellingen.

- Pijl, Y. J. (1989). *Het toelatingsonderzoek in LOM- en MLK-onderwijs*. Dissertatie RU Groningen. Groningen: RION.
- Rijswijk, C. M. van (1986). *De hulpverlening van de LOM-school*. Dissertatie RU Leiden. Amsterdam: Gemeentelijk Pedotherapeutisch Instituut.
- Rispens, J. (1977). Speciaal Onderwijs. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 16, 274-284.
- Rispens, J. (1980). Hoe speciaal wordt het speciaal onderwijs? Het buitengewoon onderwijs in ontwikkeling: achtergrond en stand van zaken. *Pedagogische Studietoeken*, 57, 471-492.
- Span, B. (1988). *De kwaliteit van de onderwijskundige zorg in regulier en speciaal onderwijs*. Groningen: RION.

Manuscript aanvaard 21-9-1994

Auteurs

Y. S. Pijl en S. J. Pijl zijn beide werkzaam als onderzoeker bij het GION, Rijksuniversiteit Groningen

Adres: GION, Rijksuniversiteit Groningen, Postbus 1286, 9701 BG Groningen

Abstract

Developments in attendance figures in special education

Y. S. Pijl & S. J. Pijl. *Pedagogische Studiën*, 1995, 72, 102-113.

The ongoing growth of the number of students in full-time, separate forms of special education has drawn much attention in the Netherlands. Dutch educational policy is explicitly aimed at stopping the growth of special education.

An analysis of recent education statistics, however, shows that special education attendance figures still rise. In this article attention is given to the ways of calculating growth indices, to age and schooltype related developments in the growth and to the calculation of alternative indices for special education attendance. It is concluded that one of every ten children will eventually be placed in a school for special education.

Samenvatting

Hoewel ten tijde van de invoering van de Wet op het Basisonderwijs werd aangenomen dat het zittenblijven zou verdwijnen, blijft nog steeds ongeveer 2 procent van de leerlingbevolking jaarlijks zitten. Leerkrachten en ouders verwachten doorgaans positieve effecten op cognitief en affectief gebied, maar deze verwachtingen worden door onderzoek niet overtuigend bevestigd. Circa 5 procent van de reguliere basisscholen in Nederland heeft het zittenblijven afgeschaft. Vergelijkende casestudies (d.m.v. vragenlijsten en interviews met leerkrachten en schoolleiders) op 30 scholen die verschillen in percentages zittenblijvers wijst uit dat scholen waar zittenblijven niet meer voorkomt zich niet consequent onderscheiden van andere scholen op het terrein van differentiatie, diagnostiseren en remediëren en effectieve instructie, hoewel er bij de leerkrachten in de onderbouw een iets meer bewuste aanpak in het signaleren en diagnostiseren van problemen bij leerlingen lijkt te zijn. Het verdwijnen van het zittenblijven hangt niet samen met een ander type school of een andere werkwijze in de klas. Leerlingen met problemen worden opgevangen door ze apart te laten werken van de rest van de klas en blijven dus een uitzonderingspositie houden.

Inleiding

Ondanks het feit dat het onderwijsbeleid al jarenlang gericht is op het terugdringen van het zittenblijven in het basisonderwijs, zijn op praktisch elke basisschool in Nederland zittenblijvers te vinden. Vroeger achtte men zittenblijven een onvermijdelijke maatregel voor kinderen die het tempo van hun klas niet konden bijhouden. De oorzaak van achterstanden werd bij het kind gelegd, evenals de oplossing: door een schooljaar over te doen kreeg een kind een kans de achterstanden in te lopen. Zitten-

blijven is vanuit dit oogpunt "a convenient (...) response to low achievement, shored up by common beliefs that something is being done to help the child" (Schwager & Balow, 1990).

Sinds de publikatie van Doombos (1969), die de omvang van het zittenblijven beschreef en duidelijk maakte dat er een grote mate van willekeur meespeelt bij de beslissing een kind wel of niet te laten doubleren, heeft de overheid beleid gevoerd om het zittenblijven aan banden te leggen. De school werd als medeverantwoordelijk beschouwd voor het falen van leerlingen en de voorgestelde maatregelen betroffen dan ook innovaties op het niveau van de school en de klas. Toen de Wet op het Basisonderwijs (WBO) in 1985 werd ingevoerd, die de nadruk legde op het aanpassen van het onderwijs aan verschillen tussen leerlingen en het realiseren van een continue leerweg voor alle leerlingen van 4 tot 12 jaar, werd aangenomen dat het zittenblijven zou verdwijnen. Afschaffen van het zittenblijven is weliswaar niet verplicht gesteld, maar duidelijk is wel dat het in strijd werd geacht met de geest van de WBO (Hoogbergen, 1985). Sindsdien zijn de aantallen zittenblijvers op de basisschool ook niet meer door het Centraal Bureau voor de Statistiek (CBS) bijgehouden, zoals tot dan toe gebruikelijk was. Daardoor is niet precies na te gaan in hoeverre de aantallen zittenblijvers onder invloed van de WBO zijn veranderd; bovendien zijn in het geheel geen landelijke cijfers bekend over zittenblijven in groep 1 en 2 (de groepen die in de CBS-statistieken tot 1984 nog niet voorkwamen).

In de jaren na de invoering van de WBO werd duidelijk dat veel scholen problemen hadden met het invoeren van innovaties zoals het aanpassen van het onderwijs aan verschillen tussen leerlingen door differentiatie en zorgverbreding (Reezigt, 1993; Stokking, 1991). Dat kwam onder andere tot uiting in een niet aflatende stroom verwijzingen van leerlingen naar het speciaal onderwijs (Doombos & Stevens, 1987). In dit kader is een onderzoek ge-

start naar de problematiek rond het zittenblijven op de basisschool (SVO 8004; Knuver & Reezigt, 1991), specifiek gericht op de rol van de school.

1 Theoretisch kader en onderzoeksvragen

Zittenblijven, gedefinieerd als het overdoen van leerstof van een heel leerjaar voor alle vakken, kan gezien worden als een (zeer grove) differentiatie maatregel, gericht op het in stand houden van homogene leergroepen (Sandoval, 1984). Als een leerling de klas niet kan bijhouden, achter raakt en eigenlijk een individueel onderwijsaanbod nodig heeft, verstoort hij de homogeniteit van de klas. Omdat het in het leerstofjaarklassensysteem niet mogelijk is verschillen tussen leerlingen op te vangen, worden leerlingen die niet binnen de klas passen verwijderd. Leerkrachten en ook ouders zijn over het algemeen van mening dat zittenblijven positieve effecten zal hebben, d.w.z. dat een kind inderdaad zijn achterstand kan inhalen (Byrnes, 1989) en dat de beslissing een kind te laten doubleren een rationele beslissing is, het beste alternatief in een gegeven situatie. Dat het feit dat een kind blijft zitten afhankelijk kan zijn van de leerkracht of de school wordt in individuele gevallen niet onderkend.

In deze paragraaf wordt beschreven hoeveel leerlingen in Nederland blijven zitten op de basisschool en welke leerlingen dit zijn (1.1) en wat er bekend is over de effecten van zittenblijven (1.2); vervolgens komt de rol van de school bij zittenblijven aan de orde (1.3). Daarna worden de onderzoeksvragen geformuleerd (1.4).

1.1 De huidige situatie op de Nederlandse basisschool

De meest recente gegevens van het CBS hebben betrekking op 1984 en betreffen alleen de toenmalige lagere school (CBS, 1986). Deze cijfers geven geen inzicht in het aantal scholen waar zittenblijven voorkomt. Er zijn wel enkele onderzoeken die over de periode na 1984 enig inzicht kunnen geven. Uit een aselechte steekproef van 208 scholen, ondervraagd in 1985, blijkt dat 91% van de scholen kinderen laat doubleren (Reezigt, Van Dijk & Bosveld, 1986). In een eveneens aselechte steekproef van

228 scholen, ondervraagd in 1988, is dit percentage 94 (Knuver & Reezigt, 1991). Houtveen (1992) rapporteert een percentage van 91. In Nederland kan ongeveer 5% van de basisscholen tot de traditionele vernieuwingsscholen worden gerekend (Montessori, Jenaplan), waar zittenblijven niet voorkomt. Als daarmee rekening wordt gehouden ligt het percentage reguliere basisscholen waar zittenblijven niet voorkomt waarschijnlijk tussen de 1 à 5%.

Bij de overgang van het schooljaar 1983/1984 naar 1984/1985 bleef 2 procent van de leerlingen zitten, in meerderheid (57% van de zittenblijvers) in klas 1 en 2, de huidige groepen 3 en 4 (CBS, 1986). Onderzoek uit 1988 (Brandsma & Knuver, 1989; Reezigt & Weide, 1989) wijst uit dat ook op dat moment gemiddeld genomen per jaar 1.9% van de leerlingbevolking van een school doubleert. Landelijk wordt, zoals al opgemerkt, sinds 1984 niet meer bijgehouden hoe groot het aantal zittenblijvers jaarlijks is. CBS-cijfers over de leeftijd van leerlingen op de basisschool geven echter wel een indruk van het aantal leerlingen dat vertraging heeft opgelopen in de schoolloopbaan (CBS, 1993). Op 1 oktober 1991 zaten er 34.278 leerlingen van 12 jaar en ouder op de basisschool (2.4% van de totale leerlingpopulatie), op 1 oktober 1992 waren dat 35.907 leerlingen (2.5%). Omdat deze leerlingen eigenlijk al te oud zijn voor de basisschool (de meeste leerlingen worden in de loop van groep 8 12 jaar), kan worden aangenomen dat het hier om zittenblijvers gaat. Dat het bijvoorbeeld niet alleen om allochtone leerlingen gaat die op latere leeftijd zijn ingestroomd en die daardoor mogelijk relatief lang op de basisschool blijven hangen, blijkt uit het aantal van 4283 Turkse en Marokkaanse basisschoolleerlingen dat op 1 oktober 1992 12 jaar of ouder was.

Uitgaande van deze cijfers kan de conclusie niet anders luiden dan dat het aantal zittenblijvers sinds 1984 stabiel is gebleven op ca. 2% en dat er nog eerder van een stijging dan van een daling sprake lijkt te zijn. Uit de cijfers is niet af te leiden of er verschuivingen zijn opgetreden in de leerjaren waarin de meeste leerlingen doubleren: bijvoorbeeld minder in groep 3 en 4, maar meer in groep 1 en 2 dan voor de invoering van de WBO. Wagenaar en Polak (1989) melden dat in een door hen in de periode van

1981 tot 1986 gevolgd door groep kleuters 3 à 4% het advies kreeg een extra jaar op de kleuterschool te blijven, maar of dit cijfer representatief is voor Nederland is niet duidelijk.

Als het percentage zittenblijvers in ieder leerjaar op ongeveer 2% zou liggen, zou het cumulatieve percentage aan het eind van de basisschool ca. 16 bedragen. Omdat het zittenblijven zich vooral in de onderbouw concentreert is het feitelijk percentage iets lager. Knuver en Reezigt (1991) rapporteren op basis van gegevens uit 1987 dat 12% van de leerlingen in groep 5 al eens is blijven zitten en 13% van de leerlingen in groep 7 (aselecte steekproef van 228 scholen). Van der Werf en Guldemond (1993a) vermelden over 1988 en 1990 percentages van 15 respectievelijk 16 voor groep 4, 13 resp. 13 voor groep 6 en eveneens 13 resp. 13 voor groep 8. Ook deze cijfers laten een grote stabiliteit zien. Een zeer kleine groep leerlingen (gemiddeld 0.6 per leerjaar) blijft vaker dan één keer zitten (aselecte steekproef van 214 scholen). Soms worden hogere cumulatieve percentages genoemd: op basis van PPO-gegevens constateert Wijnstra (1988) dat bijna 20% van de leerlingen aan het eind van de basisschool een of twee keer is blijven zitten. Vergeleken met andere landen in Europa heeft Nederland een tamelijk hoog percentage zittenblijvers op de basisschool: 15 landen hebben lagere percentages, 7 landen hogere (Oostenrijk, Polen, Luxemburg, Spanje, Frankrijk, Portugal en België; UNESCO, 1984). Overigens vallen de percentages zittenblijvers op de basisschool praktisch in het niets vergeleken met de cijfers van het voortgezet onderwijs in Nederland: per leerjaar blijft daar, gemiddeld over de verschillende schooltypen, 8 à 9% van de leerlingen zitten (Hoogbergen, 1985). Internationaal gezien scoren slechts twee Europese landen nog hoger (Portugal en België; Bos, 1984).

Leerlingen blijven doorgaans zitten omdat ze niet goed genoeg presteren (Sandoval, 1984). Vooral de leesprestaties tellen daarbij mee (Van den Berg & Wolbert, 1990). In de praktijk spelen ook andere factoren een rol, hoewel doorgaans moeilijk is na te gaan hoe groot deze rol precies is: in veel onderzoek wordt niet gecontroleerd voor verschillen in prestaties. Sommige leerlingen lopen meer kans te blijven

zitten dan andere, afhankelijk van de leeftijd, sekse, sociaal milieu en etnische herkomst (Walker, 1984; Mantzicopoulos, Morrison, Hinsham & Carte 1989; Baenen Schuyler, 1985). Hetzelfde geldt overigens voor verwijzing naar het speciaal onderwijs.

Leerlingen die in juli, augustus of september zijn geboren beginnen relatief jong aan groep 3: ze zijn bijna een jaar jonger dan de kinderen die in oktober of november zijn geboren en die al bijna 7 jaar zijn als ze in groep 3 komen. Deze vroege leerlingen blijven vaker zitten dan late leerlingen (Doornbos, 1969; Uphoff & Gilmore, 1986; Jones & Southern, 1987; Knuver & Reezigt, 1991).

Volgens Bossing en Brien (1980) blijven twee keer zoveel jongens als meisjes zitten. Knuver en Reezigt (1991) rapporteren dat 62% van de zittenblijvers jongens zijn. De CBS-cijfers over de basisschool (CBS, 1993) geven aan dat 57% van de vertraagde leerlingen jongens zijn. Jongens presteren in het algemeen slechter bij aanvankelijk lezen dan meisjes. Volgens Voeten en Boland (1990) is dat de reden dat ze ook vaker blijven zitten. Andere auteurs wijzen er op dat jongens ook vaker gedragsproblemen hebben (De Jong & Van Veldhuizen, 1984).

Zowel uit Amerikaans als uit Nederlands onderzoek blijkt herhaaldelijk dat leerlingen uit lager sociaal milieu vaker doubleren dan leerlingen uit midden of hoger milieu, ook als gecontroleerd is voor verschillen in leesprestaties (Bossing & Brien, 1980; Voeten & Boland, 1990; Knuver & Reezigt, 1991). Daarnaast blijkt ook etnische herkomst een rol te spelen. Allochtone leerlingen blijven vaker zitten dan autochtone (WRR, 1989; Knuver & Reezigt, 1991).

1.2 Effecten van zittenblijven

Onderzoek naar effecten van zittenblijven heeft te kampen met methodologische problemen (Jackson, 1975; Lindelow, 1985). Veel onderzoek beperkt zich tot het vergelijken van zittenblijvers met zichzelf (voor en na het zittenblijven). Door het ontbreken van een controlegroep is het niet duidelijk hoe het vergelijkbare leerlingen (die niet zijn blijven zitten) vergaat. Zittenblijvers kunnen worden gematched met vergelijkbare leerlingen die niet zijn blijven zitten, maar in dat geval is niet be-

kend of de beide groepen voorafgaand aan het zittenblijven wel vergelijkbaar waren en is niet goed na te gaan of de verschillen nu effecten van zittenblijven zijn of juist oorzaken. In cohortonderzoek, dat deze problemen zou kunnen ondervangen doordat leerlingen ook al onderzocht zijn voordat ze blijven zitten, vormen zittenblijvers echter ook vaak een probleem: ofwel omdat ze pas in het cohort terecht komen als ze al zijn blijven zitten, ofwel omdat ze uit het cohort vallen na het zittenblijven.

Leerkrachten, ouders en ook leerlingen zelf gaan er doorgaans zonder meer van uit dat zittenblijven gunstige effecten zal hebben op cognitief gebied (Schwager & Balow, 1990). Als de beslissing eenmaal genomen is, twijfelt men niet meer aan het nut daarvan; dat geldt vooral voor leerkrachten in de onderbouw van de basisschool (Tomchin & Impara, 1992). Baenen Schuyler (1985) constateert dat driekwart van de leerkrachten en ouders meende dat zittenblijvers na doubleren beter gingen presteren, terwijl in werkelijkheid krap de helft van de betrokken leerlingen enige vooruitgang vertoonde.

Deze verwachtingen zijn in tegenspraak met de feitelijke effecten van zittenblijven. De meeste onderzoekers rapporteren dat zittenblijvers een prestatie-achterstand blijven houden, ook als voor kenmerken als milieu, intelligentie e.d. gecorrigeerd wordt. Soms hebben leerlingen wel in het begin, kort na het zittenblijven, een voorsprong op hun klasgenoten, maar naarmate de tijd verstrijkt verliezen ze die weer (Holmes & Matthews, 1984; Holmes, 1986; Baenen, 1988; Peterson, Gracie & Ayabe, 1987; Mantzicopoulos & Morrison, 1992). Naftchi-Ardebili, Rice, Perlman & Karp, (1990) vonden effecten op nog langere termijn: doubleren op de basisschool bleek ook samen te hangen met doubleren in het voortgezet onderwijs en met voortijdig schoolverlaten. Het maakt, wat de effecten op prestaties betreft, niet veel uit in welk leerjaar leerlingen blijven zitten. Het is dus niet zo, hetgeen nog wel eens wordt gesuggereerd, dat zittenblijven in een vroeg stadium beter is dan in een later stadium (Gredler, 1984; Shepard & Smith, 1988). Onderzoek dat positieve effecten van zittenblijven meldt betreft meestal een vergelijking van de zittenblijver met zichzelf in de tijd. Jackson (1975) zet uiteen dat het goed mogelijk is dat

een zittenblijver vooruit gaat, en dat dus vergeten in de tijd een positief effect te constateren is; dat sluit echter nog niet uit dat de leerling evenveel of zelfs meer vooruitgang had kunnen laten zien als hij was overgegaan.

Bij de beslissing een leerling te laten doubleren spelen soms ook overwegingen op affectief gebied een rol, die betrekking hebben op zelfvertrouwen en zelfbeeld van een leerling. Door voortdurend falen wordt het zelfvertrouwen aangetast; zittenblijven zou een kans kunnen bieden op succeservaringen en daardoor gunstig uit kunnen werken op dit affectieve aspect. Onderzoek meldt echter ook op dit terrein geen gunstige effecten. Volgens Walker (1984) zijn zittenblijvers vaak 'devastated emotionally'. Andere onderzoekers constateren ongunstige effecten op emotionele aanpassing, sociale contacten, gedrag in de klas, zelfconcept en attitude ten opzichte van de school (Holmes & Matthews, 1984). De affectieve gevolgen vallen mee in de lagere leerjaren (Plummer & Graziano, 1987): zittenblijvers worden door hun jongere klasgenoten nog wel eens naar de ogen gekeken.

Nederlandse gegevens over effecten van zittenblijven zijn schaars. Onderzoek van Wagenaar en Polak (1989) wijst uit dat kleuters die een advies voor kleuterschoolverlenging opvolgden even vaak problemen in de verdere schoolloopbaan kregen als kleuters die het advies niet opvolgden. Mommers en Van Hooft-Aarnoutse (1988) constateren dat zittenblijvers aanvankelijk een voorsprong hebben, maar dat acht maanden na het zittenblijven van een achterstand sprake is; vooral bij spelling en begrijpend lezen blijven de zittenblijvers achter (Boland & Mommers, 1987). Knuver en Reezigt (1991) voerden analyses uit waarbij zittenblijvers gemacht werden met vergelijkbare leerlingen qua intelligentie, milieu, sekse en nationaliteit die niet waren blijven zitten. Zittenblijvers presteren slechter dan de gemachte leerlingen op taal en rekenen en ze boeken in de loop van een schooljaar ook minder leerwinst. Hun attitude ten opzichte van taal en rekenen is lager, evenals hun prestatie-motivatie en hun schoolbeleving. Zittenblijvers blijven dus herkenbaar als slechter presterende en minder gemotiveerde leerlingen. Het gewenste effect van zittenblijven, leerlingen zo bijspijkeren dat ze weer goed mee kunnen komen met hun klas,

wordt niet overtuigend bewerkstelligd.

1.3 De rol van de school

Zittenblijven is inherent aan het leerstofjaar-klassensysteem. Binnen dit systeem kunnen verschillen tussen leerlingen niet adequaat opgevangen worden, zodat er altijd sprake is van een groep relatief snelle en een groep relatief langzame leerlingen. In het Nederlandse basis-onderwijs is het leerstofjaar-klassensysteem nog steeds de dominerende organisatievorm van de klas (Doornbos & Stevens, 1987; Reezigt, 1993; Van der Werf & Guldemond, 1993b), ondanks de nadruk die nu al jaren gelegd wordt op de noodzaak tot differentiatie, zorgverbreding en onderwijs op maat. Dat zittenblijven op zoveel scholen nog voorkomt, hoeft in het licht van deze feiten geen verbazing te wekken.

In de literatuur wordt de problematiek rond het zittenblijven vaak beschreven vanuit het perspectief van het falen van de leerling of tekort schietende opvoedingsvaardigheden van ouders. Aan de rol van de school wordt relatief weinig aandacht besteed. Dat de school echter een duidelijke rol speelt, blijkt alleen al uit het gegeven dat niet iedere school eenzelfde percentage zittenblijvers heeft: de percentages lopen uiteen van 0 tot 5, waarbij uitschieters boven de 10 procent ook voorkomen (Knuver & Reezigt, 1991).

Literatuur die wel expliciet ingaat op de rol van de school richt zich op twee verschillende aspecten: het perfectioneren van het beslissingsproces rond zittenblijven, waardoor het geheel een minder subjectief karakter krijgt, en preventie van zittenblijven door onderwijsinhoudelijke veranderingen.

In het eerste geval wordt de nadruk gelegd op een doubleerbeleid met duidelijke criteria op papier (een soortgelijke suggestie is onlangs door het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen gedaan), afname van toetsen (eventueel door specialisten) om een goede indruk te krijgen van de capaciteiten van leerlingen en tijdig overleg met ouders en leerlingen (Bos-sing & Brien, 1980; Cross, 1984; Riffel & Swit-zer, 1986). Het is natuurlijk mogelijk om de beslissingen beter te laten verlopen; hoe zorg-vuldig echter ook besloten wordt, een feit blijft dat leerlingen zullen blijven zitten terwijl de ef-fectiviteit van die maatregel sterk betwijfeld

kan worden. Bovendien doet de vraag zich voor waarom de energie die in het beslissingsproces gestoken wordt niet wordt aangewend voor preventie van leermoeilijkheden en opvang van problemen van leerlingen.

In het tweede geval wordt een andere inrich-ting van het onderwijs bepleit, variërend van aanpassingen van instructieprocessen binnen het klassikale systeem (Boekaerts, 1985; Riffel & Switzer, 1986; Van Hooft-Aarnoutse, Mom-mers & Aarnoutse, 1987) tot het opheffen van het leerstofjaar-klassensysteem (Doornbos, 1969, 1985; Goodlad & Anderson, 1987; Jones & Southern, 1987). De verschillende aanbeve-lingen zijn samen te vatten onder de noemers differentiatie, diagnostiseren en remediëren en effectieve instructie.

Volgens verschillende auteurs kan het zit-tenblijven alleen worden teruggedrongen als de differentiatiecapaciteit van leerkrachten wordt vergroot (ARBO, 1984). Het differentia-tiemodel dat ingezet wordt zal uiteindelijk be-palen hoe groot de verschillen tussen leerlingen kunnen worden: bij modellen die de jaarklas in tact laten (zoals het basisstof-herhalingsstof-verrijkingstofmodel) kunnen minder grote verschillen worden opgevangen dan bij model-len die breken met de grenzen van de jaarklas (niveaugroepen of individuele differentiatie). Voor zover auteurs een voorkeur uitspreken, geldt die meestal individuele differentiatie (o.a. Shepard & Smith, 1986).

Diagnostiseren en remediëren worden vaak in één adem genoemd met differentiëren, om-dat beide vaardigheden gezien kunnen worden als voorwaarden voor adequaat differentiëren (Van Hooft-Aarnoutse e.a., 1987). Leerkrach-ten moeten in staat zijn vorderingen van leer-lingen zorgvuldig te bepalen en hiaten en pro-blemen op te sporen (Gredler, 1984; Hagin, 1984). Vervolgens moeten leerkrachten kun-nen beschikken over goed materiaal waarmee ze de problemen te lijf kunnen gaan. Overigens zou de nadruk moeten liggen op diagnostiseren en preventie van escalerende leermoeilijkhe-den, meer dan op het remediëren van proble-men (Boekaerts, 1985).

Kenmerken van effectieve instructie, voor zover nog niet gedekt door de bovenbeschre-ven begrippen, betreffen vooral maatregelen die de leerkracht neemt om de leertijd te bewa-ken door een adequaat klasmanagement,

hanteren van regels, werken aan basisvaardigheden, hoge verwachtingen van de leerlingen hebben, vastleggen van vorderingen van leerlingen en geven van feedback aan leerlingen (Brandsma & Knuver, 1989; Creemers, 1991; Brandsma, 1993). Tenslotte is het van belang dat leerkrachten gemotiveerd zijn voor het onderwijs geven aan leerlingen en een positief idee hebben over hun eigen capaciteiten in dat opzicht (self-efficacy; Meijer, 1988).

Omdat er zo weinig empirisch onderzoek is gedaan naar de rol van de school en meer in het bijzonder de rol van de bovengenoemde kenmerken in verband met het terugdringen of afschaffen van het zittenblijven, is op voorhand niet duidelijk te zeggen welke kenmerken het meest van belang zijn in dit kader. Evenmin is bekend welke opvang van leerlingen met leerproblemen, als ze niet kunnen blijven zitten, het meest de voorkeur verdient. Vanuit die gedachte is besloten in een exploratief onderzoek de omgekeerde weg te bewandelen: door scholen die van elkaar verschillen in het percentage zittenblijvers met elkaar te vergelijken, wordt duidelijk welke school- en klaskenmerken in de praktijk van het onderwijs een rol spelen bij de problematiek van het zittenblijven.

1.4 Onderzoeksvragen

Er is een kleine groep reguliere basisscholen in Nederland waar leerlingen niet (meer) blijven zitten. Door na te gaan welke maatregelen deze scholen hebben getroffen om het zittenblijven te voorkomen en in welk opzicht ze verschillen van scholen waar leerlingen wel blijven zitten, kan empirisch inzicht worden verkregen in de vraag wat scholen zouden kunnen doen om het probleem van het zittenblijven aan te pakken. De onderzoeksvragen die in dit kader geformuleerd zijn luiden:

1. Ten aanzien van welke school- en klaskenmerken verschillen scholen die het zittenblijven hebben afgeschaft van scholen die wel leerlingen laten doubleren?
2. Hoe worden leerlingen met leerproblemen opgevangen op basisscholen die het zittenblijven hebben afgeschaft?

2 Opzet van het onderzoek

2.1 Samenstelling van de onderzoeksgroep

Ter beantwoording van de onderzoeksvragen zijn vergelijkende casestudies uitgevoerd, waarbij in totaal 30 scholen waren betrokken:

- a 10 reguliere scholen waar zittenblijven niet meer voorkomt;
- b 10 reguliere scholen waar zittenblijven relatief weinig voorkomt (max. 2% van de leerlingbevolking per jaar);
- c 10 reguliere scholen waar zittenblijven relatief veel voorkomt (3% of meer).

De scholen zijn gematcht op gemiddeld sociaal milieu, percentage allochtone leerlingen, leerlingenaantal en urbanisatiegraad volgens de distance-methode (Haan, 1987). Alle scholen zijn geselecteerd uit op het RION beschikbare databestanden (o.a. Reezigt e.a., 1986; Brandsma & Knuver, 1989; Reezigt & Weide, 1989). Voor het samenstellen van de onderzoeksgroep zijn in totaal 55 scholen benaderd, die voldeden aan de matchingscriteria. Bij alle scholen is, voordat de school definitief in de onderzoeksgroep kon worden opgenomen, telefonisch nagegaan of de informatie over zittenblijven nog actueel was. In 2 gevallen was een verandering op dit terrein een reden om de school niet op te nemen. In de 23 overige gevallen weigerden de scholen deel te nemen aan het onderzoek, doorgaans met als reden dat ze geen tijd hadden.

2.2 Onderzoeksmethode en instrumenten

De gegevens zijn verzameld bij schoolleiders en leerkrachten van groep 1 tot en met groep 8 door vragenlijsten en interviews. Bij de instrumentconstructie is zoveel mogelijk gebruik gemaakt van bestaand instrumentarium. Voor zover bij de nu volgende beschrijving van variabelen en instrumenten betrouwbaarheidsgegevens zijn vermeld, zijn deze berekend op de in dit onderzoek verzamelde data: als geen betrouwbaarheidsgegevens zijn vermeld gaat het om variabelen op nominaal niveau of om variabelen op intervalniveau die niet in een schaal zijn opgenomen (bijvoorbeeld percentages leerstof die leerlingen doornemen; voor verdere details wordt verwezen naar Knuver & Reezigt, 1991).

- a. Vragenlijst schoolleider (voor alle schoolleiders, $n=30$): de vragenlijst is gebaseerd op informatie uit interviews met enkele

- schoolleiders en op de theoretische noties uit de literatuur rond zittenblijven (zie 2.3). De vragenlijst bevat merendeels voorgestructureerde vragen over de onderwerpen:
- algemene vragen over school en schoolleider (b.v. teamstabiliteit, aantal combinatiegroepen en reden daarvoor),
 - diagnostiseren en remediëren (b.v. heeft de school een remedial teacher, is er een orthotheek, zijn er afspraken over de aanpak van probleemleerlingen),
 - effectieve school-kenmerken:
 - * onderwijskundig leiderschap (Brandsma & Knuver, 1989; 10 items, alpha is .79)
 - * evaluatie van leerlingprestaties
 - * prestatiegerichtheid (Reezigt & Weide, 1989; 8 items, alpha is .71)
 - * schoolklimaat: in hoeverre is de schoolleider tevreden over de gang van zaken op school, b.v. ten aanzien van contacten met collega's en ten aanzien van het leerstofaanbod (Brandsma & Knuver, 1989; 7 items, alpha is .62),
 - opvattingen over de effectiviteit van zittenblijven, beleid en feitelijke gang van zaken ten aanzien van zittenblijven (Knuver & Reezigt, 1991; 12 items, alpha is .81).
- b. Vragenlijst leerkrachten groep 1 tot en met groep 8 (toegestuurd aan alle leerkrachten; $n=228$): de vragenlijst is opgebouwd rond de thema's die uit de literatuur naar voren kwamen rond het voorkomen van zittenblijven. De vragenlijst voor de leerkrachten van groep 3 tot en met 8 ($n=166$) bevat merendeels voorgestructureerde vragen, in de lijst voor leerkrachten van groep 1 en 2 ($n=62$) zijn iets meer open vragen opgenomen gezien de afwijkende onderwijsleersituatie in die groepen. Ook zijn enkele vragen (bijvoorbeeld een vraag over huiswerk) wegge laten en zijn de overige vragen zoveel mogelijk toegespitst op het onderwijs aan jonge kinderen. Aan de orde komen de volgende onderwerpen:
- algemene vragen over de leerkracht en de groep (b.v. samenstelling van de groep, ervaring),
 - differentiatie (b.v. gebruik differentiatie-model, verschil in hoeveelheid leerstof die leerlingen doornemen),
 - diagnostiseren en remediëren (b.v. leerkracht-efficacy, Meijer, 1988; 10 items, alpha is .67), gebruik van toetsen, hulp aan leerlingen met problemen),
 - effectieve instructie:
 - * hanteren van regels (Brandsma & Knuver, 1989; 12 items, alpha is .70)
 - * huiswerk
 - * management van de klas (Dietvorst, Lem, Lowyck & Veenman, 1989; 12 items, alpha is .60)
 - * nadruk op basisvaardigheden
 - * vastleggen van vorderingen (gebaseerd op Janssens, 1986)
 - * prestatiegerichtheid (Reezigt & Weide, 1989; 8 items, alpha is .71)
 - * feedback,
 - opvattingen over de effectiviteit van zittenblijven (Knuver & Reezigt, 1991; 12 items, alpha is .81).
- c. Interview schoolleider (scholen waar geen leerlingen blijven zitten, $n=10$): omdat de bedoeling van deze interviews vooral verkennend was, zijn de gesprekken gevoerd aan de hand van een checklist met onderwerpen. Aan de orde kwamen algemene gegevens van de school (b.v. innovatiehistorie), de wijze waarop het zittenblijven was verdwenen, voorzieningen en afspraken rond differentiatie op meso- en microniveau en rond diagnostiseren en remediëren.
- d. Interview leerkrachten groep 3 en 4 (scholen waar geen of weinig leerlingen blijven zitten, $n=32$): de interviews zijn gehouden op basis van 4 portretten van leerlingen die op de scholen waar relatief veel leerlingen blijven zitten ook daadwerkelijk waren gedoubleerd. Het doel van de interviews was te achterhalen hoe deze leerkrachten nu concreet gehandeld zouden hebben als de leerlingen bij hen in de klas hadden gezeten (Meijer, 1988; Brophy & Rohrkemper, 1981). De portretten van de 4 leerlingen zijn geselecteerd uit een totaal van 13 portretten, vervaardigd door de leerkrachten van groep 3 en 4 van de scholen waar veel leerlingen doubleren aan de hand van een checklist. Bij de selectie is vooral gelet op de representativiteit van de omstandigheden rond het zittenblijven (zo vielen een allochtone leerling die nog maar net in Nederland was en een leerling met zeer ernstige gezinsproblemen af) en helderheid van de beschrijving (korte

samenvattingen van 2 leerlingportretten zijn opgenomen in de Appendix). De leerkrachten die aan de hand van de 4 portretten zijn ondervraagd, kregen alle portretten enige tijd voor het interview toegestuurd. In de gesprekken zijn eerst open vragen gesteld over de aanpak van probleemleerlingen in het algemeen; daarna werd per portret nagegaan hoe de betreffende leerling hulp zou hebben gekregen.

2.3 Analyse van gegevens

Door middel van chikwadraat-toetsingen en univariate variantie-analyses op de gegevens uit de schriftelijke vragenlijsten van de schoolleiders en de leerkrachten van groep 1 tot en met 8 is nagegaan op welke variabelen verschillen optreden tussen de drie groepen scholen. Het doel van deze analyses was een eerste indruk te verkrijgen van de kenmerken waarop de groepen scholen zich mogelijk van elkaar zouden onderscheiden. Per variabele is een significantieniveau van 10 procent aangehouden. Bij de univariate variantie-analyses is, als er sprake was van tussengroepsvariantie, met behulp van Scheffé-toetsing bepaald tussen welk van de drie groepen scholen de verschillen significant zijn.

Vervolgens zijn discriminantanalyses uitgevoerd om vast te stellen welke combinaties

van variabelen het best in staat zijn de drie groepen scholen van elkaar te onderscheiden. Alleen de variabelen waarop de groepen scholen significant van elkaar bleken te verschillen (chikwadraat-toetsingen en variantie-analyses) zijn in de discriminantanalyses meegenomen. Er is gebruik gemaakt van de stapsgewijze procedure, waarbij variabelen op grond van hun onderscheidend vermogen in de analyses worden opgenomen tot het moment dat alle variabelen zijn geselecteerd ofwel totdat de resterende variabelen niet meer bijdragen aan het onderscheid tussen de groepen. Als selectiecriteria voor de stapsgewijze procedure is de verandering van Rao's V aangehouden (SPSSX, 1986). Voor de discriminantanalyses zijn de leerkrachtgegevens geaggregeerd naar het schoolniveau.

3 Resultaten onderzoeksvraag 1: verschillen tussen school- en klaskenmerken

3.1 Toetsing van verschillen (chikwadraat-toetsingen en univariate variantie-analyses)

Voor het beantwoorden van de eerste onderzoeksvraag is gebruik gemaakt van de gegevens uit de vragenlijsten die zijn afgenomen bij

Tabel 1
Significante verschillen tussen leerkrachten van drie groepen scholen: leerjaren 1 en 2

variabelen	geen	zittenblijvers weinig	veel
a. Algemene kenmerken			
- % ouders hoog milieu	-	meer	-
b. Differentiatie geen verschillen			
c. Diagnostiseren/remediëren			
- handelingsplan	-	-	minder
- aansluiting materiaal gr. 3	-	-	minder
d. Effectieve instructie			
- regels	minder	-	-
- nakijken van werkjes	-	meer	-
- vergelijken met eerdere prestaties	-	-	minder
e. Zittenblijven			
- belang van werkhouding	-	-	meer
- leerlingen te vroeg naar gr. 3	-	-	meer
- verwijzingen naar SO uit gr. 1 en 2	-	-	meer
- positieve mening over zittenblijven	-	-	minder

de leerkrachten van groep 1 tot en met 8 en de schoolleiders. De gegevens van de leerkrachten uit groep 1 en 2 zijn apart geanalyseerd, omdat de vragenlijsten enigszins afwijken van de lijsten voor groep 3 tot en met 8. In de tabellen 1, 2 en 3 worden achtereenvolgens de resultaten gepresenteerd voor de leerkrachten van groep 1 en 2, de leerkrachten van groep 3 tot en met 8 en ten slotte voor de schoolleiders. Voor een uitgebreide cijfermatige weergave wordt verwezen naar Knuver en Reezigt (1991).

In Tabel 1 zijn de variabelen weergegeven waarbij significante verschillen optreden tussen de leerkrachten van groep 1 en 2 van de drie groepen scholen; ook is aangegeven welke groep scholen zich onderscheidt. De analyses hebben betrekking op 9 scholen zonder zittenblijvers, 9 scholen met relatief weinig zittenblijvers en 10 scholen met relatief veel zittenblijvers.

Van de in totaal 62 getoetste verschillen zijn er slechts 10 significant. Daarvan heeft de helft betrekking op algemene schoolkenmerken (% ouders uit hoog milieu) of op aspecten van het zittenblijven zelf. Met name de scholen met veel zittenblijvers onderscheiden zich. Bij de beslissing een leerling te laten doubleren letten deze scholen sterker op de werkhouding van de kinderen dan op hun sociaal-emotioneel func-

tioneren. Leerkrachten zeggen vaker dat leerlingen naar groep 3 gaan terwijl ze daar nog niet aan toe zijn, en er worden relatief veel kinderen uit groep 1 en 2 naar het speciaal onderwijs verwezen. Tegen de verwachting in denken de leerkrachten van groep 1 en 2 van deze scholen minder positief over zittenblijven dan andere leerkrachten, ondanks het feit dat op hun scholen juist relatief veel kinderen blijven zitten. Dat verklaart mogelijk ook waarom relatief vaak wordt gezegd dat leerlingen naar groep 3 gaan terwijl hun leerkrachten vinden dat ze daar nog niet aan toe zijn. Desondanks is het niet zo dat op deze scholen minder kinderen in groep 1 en 2 blijven zitten dan op de andere scholen (zie Tabel 3).

Er zijn nauwelijks verschillen gevonden ten aanzien van de variabelen die de werkwijze in de klas weergeven. Waar ze optreden zijn het opnieuw vooral de scholen met veel zittenblijvers die zich onderscheiden. Op deze scholen maken leerkrachten minder vaak handelingsplannen voor leerlingen met problemen, sluit het materiaal van groep 1, 2 en 3 minder goed op elkaar aan en beoordelen leerkrachten kinderen minder vaak individueel. Op scholen zonder zittenblijvers hanteren leerkrachten minder regels in de klas; op scholen met weinig zittenblijvers kijken leerkrachten relatief vaak werkjes van kinderen na om vorderingen vast te stellen.

Tabel 2

Significante verschillen tussen leerkrachten van drie groepen scholen: leerjaren 3 tot en met 8

variabelen	zittenblijvers		
	geen	weinig	veel
a. Algemene kenmerken			
- % ouders hoog milieu	-	meer	-
b. Differentiatie			
- klassikaal werken	meer	-	-
- moderne rekenmethode	-	-	meer
- zonder beheersing verder/rekenen	meer	-	-
- zonder beheersing verder/taal	meer	-	-
c. Diagnostiseren/remediëren			
- In helpen die zelf vragen	-	meer	-
- systematisch zwakke In helpen	-	-	meer
- toetsen afnemen	-	-	meer
d. Effectieve instructie			
- regels	minder	-	-
- oordeel baseren op eigen indruk	-	meer	-
e. Zittenblijven			
- belang van prestaties	-	-	meer

Tabel 1 laat vooral zien dat het niet zozeer de leerkrachten van scholen zonder zittenblijvers zijn die zich onderscheiden, maar vooral de leerkrachten van scholen met veel zittenblijvers.

In Tabel 2 zijn de resultaten opgenomen van de leerkrachten van groep 3 tot en met 8 (steeds 10 leerkrachten per onderscheiden groep scholen).

Van de in totaal 64 getoetste verschillen zijn er 11 significant. Twee verschillen hebben betrekking op een algemeen schoolkenmerk (% ouders hoog milieu) en het zittenblijven zelf: op de scholen met veel zittenblijvers hechten de leerkrachten van groep 3 tot en met 8 meer dan op de andere scholen belang aan prestaties dan aan sociaal-emotionele ontwikkeling bij de beslissing een leerling te laten doubleren. Een soortgelijk verschil werd ook bij de leerkrachten van groep 1 en 2 al gevonden (zie Tabel 1).

Bij de kenmerken die de werkwijze in de klas weergeven zijn het de scholen zonder en de scholen met veel zittenblijvers die zich ten opzichte van elkaar en van de middengroep onderscheiden. De leerkrachten van de scholen met veel zittenblijvers hebben vaak een moderne rekenmethode, helpen vaker systematisch zwakke leerlingen tijdens de les en nemen vaker toetsen af voor diagnostische doeleinden. De scholen zonder zittenblijvers besteden meer tijd klassikaal en laten kinderen vaker in

de taal- en rekenleerstof doorgaan terwijl ze de voorgaande stof nog niet beheersen. De leerkrachten op deze scholen hanteren minder regels in de klas, evenals de leerkrachten van groep 1 en 2 (zie Tabel 1).

De leerkrachten van scholen met weinig zittenblijvers onderscheiden zich vooral door leerlingen te helpen als ze zelf om hulp vragen (i.p.v. systematisch zwakke leerlingen te ondersteunen) en door oordelen over vorderingen te baseren op ad hoc observaties tijdens de les.

Tabel 2 maakt duidelijk dat scholen zonder zittenblijvers zich enkele keren onderscheiden, maar niet speciaal in gunstige zin. Dat geldt juist eerder wel voor de scholen met veel zittenblijvers: zij wekken de indruk wat systematischer te werk te gaan.

In Tabel 3 zijn de resultaten van de schoolleiders van de drie groepen scholen opgenomen; elke groep wordt door 10 schoolleiders vertegenwoordigd.

Van de 46 getoetste verschillen zijn er 8 significant. Drie daarvan betreffen algemene schoolkenmerken: scholen met weinig zittenblijvers hebben een relatief hoog percentage ouders uit hoog milieu (zie ook de Tabellen 1 en 2), scholen zonder zittenblijvers hebben schoolleiders die meer dagdelen als klasseleerkracht werken (ondanks het feit dat ze qua leerlingenaantal niet significant kleiner zijn dan de scholen uit

Tabel 3
Significante verschillen tussen schoolleiders van drie groepen scholen

variabelen	zittenblijvers		
	geen	weinig	veel
a. Algemene kenmerken			
- % ouders hoog milieu	-	meer	-
- aantal dagdelen als leerkracht	meer	-	-
- schoolleider afkomstig uit k.o.	meer	-	-
b. Differentiatie			
geen vragen over gesteld			
c. Diagnostiseren/remediëren			
- contacten met OBD over hulp aan IIn	-	meer	-
d. Effectieve school			
- positief schoolklimaat	-	-	minder
e. Zittenblijven			
- zittenblijvers gr. 1	-	-	meer
- zittenblijvers bovenbouw	-	-	meer
- positieve mening over zittenblijven	minder	-	-

de beide andere groepen) en vaker uit het voormalige kleuteronderwijs afkomstig zijn. Drie verschillen betreffen zittenblijven. Scholen met veel zittenblijvers laten leerlingen ook in relatief meer leerjaren zitten: aan het begin en aan het einde van de basisschool, terwijl gemiddeld genomen de meeste kinderen in groep 3 of 4 doubleren. Schoolleiders van scholen zonder zittenblijvers denken, zoals ook voor de hand ligt, minder gunstig over zittenblijven dan de andere schoolleiders.

Ten aanzien van de onderwijsinhoudelijke kenmerken zijn praktisch geen verschillen gevonden. De verschillen die optreden betreffen een keer de scholen met weinig zittenblijvers, die relatief vaak contact met de OBD hebben, en een keer de scholen met veel zittenblijvers, waar een minder gunstig schoolklimaat heerst.

Ten aanzien van het percentage leerlingen dat naar het speciaal onderwijs wordt verwezen zijn geen verschillen tussen de groepen scholen gevonden. Scholen zonder zittenblijvers lossen de problemen met leerlingen dus niet op door ze in grotere getale naar het speciaal onderwijs te sturen.

Uitgaande van de Tabellen 1, 2 en 3 blijkt dat de significante verschillen incidenteel optreden (steeds in ongeveer 1 op de 6 toetsingen), waarbij kapitalisatie op kans niet uitgesloten kan worden. De variabelen waarop de groepen scholen van elkaar verschillen leveren geen helder beeld op van verschillende typen scholen. Het is niet zo dat de scholen zonder zittenblijvers zich duidelijk van de beide andere groepen scholen onderscheiden in een richting die verwacht zou kunnen worden als het gaat om preventie van problemen bij leerlingen (waardoor zittenblijven mogelijk overbodig zou worden): aandacht voor differentiatie, voor

diagnostiseren en remediëren en aanwezigheid van kenmerken van effectieve instructie. De meeste verschillen treden op bij vragen over het zittenblijven zelf, maar gaan dan nog niet eens consequent in de verwachte richting. Het is bijvoorbeeld niet zo dat leerkrachten op scholen zonder zittenblijvers ook consequent andere ideeën hebben over het zittenblijven als maatregel.

3.2 Discriminantanalyses

De discriminantanalyses leveren alle drie (voor de leerkrachten van groep 1 en 2, voor de leerkrachten van groep 3 en 4 en voor de schoolleiders) op zich bevredigende oplossingen op. Op basis van twee significante discriminantfuncties wordt steeds een hoog percentage leerkrachten en schoolleiders correct ingedeeld. De functies zijn echter in alle gevallen moeilijk te interpreteren door de verscheidenheid aan variabelen, die gezamenlijk geen duidelijk beeld schetsen van de situatie op de drie groepen scholen. Als alleen wordt uitgegaan van de onderwijsinhoudelijke variabelen, d.w.z. als algemene kenmerken en kenmerken die op het zittenblijven zelf slaan buiten beschouwing blijven, daalt het percentage correct geclassificeerden aanzienlijk (zie Tabel 4).

Als alleen de onderwijsinhoudelijke variabelen worden gebruikt voor het indelen van leerkrachten en schoolleiders, zijn de scholen zonder zittenblijvers in geen geval consequent goed te plaatsen. Dat wijst er nogmaals op dat deze groep scholen zich op onderwijsinhoudelijk terrein niet consequent en duidelijk van de beide andere groepen onderscheidt.

Tabel 4

Resultaten discriminantanalyses

	leerkrachten groep 1/2	leerkrachten 3/8	schoolleiders
- % correct ingedeeld	86	100	87
- % correct ingedeeld op onderwijsinhoudelijke variabelen	79	90	63
* geen zittenblijvers	78	80	50
* weinig zittenblijvers	67	100	70
* veel zittenblijvers	90	90	70

4 Resultaten onderzoeksvraag 2: opvang van leerlingen met problemen op scholen zonder zittenblijvers

Voor het beantwoorden van de vraag hoe scholen zonder zittenblijvers kinderen opvangen die op enigerlei wijze leerproblemen hebben is gebruik gemaakt van de interviews met schoolleiders (van de scholen zonder zittenblijvers) en leerkrachten (groep 3 en 4 van de scholen zonder en met weinig zittenblijvers).

4.1 Schoolleiders van scholen zonder zittenblijvers

Algemene gegevens

Van de 10 scholen waar zittenblijven niet voorkomt zijn er 6 waar dat vroeger wel gebeurde. Deze 6 scholen kunnen geen duidelijk moment aangeven waarop het zittenblijven is afgeschaft; het is eerder zo dat men anders was gaan werken, vaak naar aanleiding van de komst van een nieuwe schoolleider (die b.v. meer differentiatie ingevoerd had) en men altijd al niet zoveel zag in zittenblijven, zodat het gaandeweg overbodig en ongewenst was geworden. Dat betekent overigens niet dat alle kinderen nu in 8 jaar de basisschool doorlopen. Er zijn kinderen die er een jaar langer over doen (meestal in de onderbouw), maar het gaat dan niet om het opnieuw doornemen van alle leerstof van een heel leerjaar. Op de helft van de scholen kunnen kinderen ook in minder dan 8 jaar de basisschool doorlopen.

Werkwijze

De meeste scholen werken met jaarklassen vanaf groep 3. Eén school heeft uit principe alle jaarklassen doorbroken. Hoewel combinatieklassen vaak voorkomen, is daar maar zelden bewust voor gekozen. Bij lezen wordt vaak met niveaugroepen gewerkt, bij taal en rekenen met het basisstof-herhalingsstof-verrijkingstof-model (BHV). Het werken met jaarklassen en het gebruik van het BHV-model impliceert dat zwakke leerlingen nog steeds achter zullen raken bij de rest van de klas, omdat het tempo in feite door de klas wordt aangegeven. Zulke leerlingen krijgen op de meeste scholen een aangepast programma en werken een deel van hun tijd apart van de rest van de klas. Als leer-

lingen te ver achter raken om nog mee te kunnen doen bij de klassikale aanbieder van basisstof, werken ze soms uitsluitend met een eigen programma (soms een andere methode).

Op de meeste scholen worden alleen toetsen uit de methoden afgenomen. Specifieke diagnostische toetsen komen alleen aan de orde bij kinderen met duidelijke problemen. De scholen hebben geen bijzondere voorzieningen op het gebied van leerlingvolgsystemen of leerlingdossiers.

Als meest voorkomende problemen van leerlingen worden problemen bij het (aanvankelijk) lezen genoemd en gedragsproblemen. De oorzaak wordt ofwel in het vage gehouden (leerproblemen worden niet veroorzaakt, die zijn er, een kwestie van ontwikkeling) of bij het gezin gelegd, maar in geen geval bij de school.

Als leerlingen problemen hebben, wordt vaak een remedial teacher ingezet of de leerkracht verleent extra hulp. Eén school heeft een expliciete ideologie wat het aanpakken van problemen betreft: dat moet in de klas gebeuren, door de groepsleerkracht. Op deze school zijn dan ook geen remedial teachers.

Effecten van het afschaffen van zittenblijven

Geen van de scholen is systematisch nagegaan wat het feit dat leerlingen niet meer op de traditionele manier blijven zitten betekent voor de leerlingen in kwestie. Soms zouden leerkrachten die mogelijkheid wel weer willen hebben, bijvoorbeeld als een kind qua niveau beter past bij het leerjaar na hem dan bij zijn eigen klas. Een andere school denkt dat nu lagere doelstellingen worden gehanteerd voor kinderen die anders zouden zijn blijven zitten (hoewel zittenblijven natuurlijk ook niet altijd leidde tot het bereiken van meer doelstellingen). Sommige scholen betreuren het verdwijnen van het competitie-element, waardoor kinderen konden worden opgejut. In het algemeen denkt men dat het beter is voor leerlingen als ze het rustig aan kunnen doen. Op enkele scholen dringen ouders er soms op aan dat hun kind doubleert, ook al wil de school het eigenlijk niet. Geen van de scholen meldt een wijziging in de instroom van leerlingen die te wijten zou kunnen zijn aan het feit dat kinderen niet kunnen doubleren (bijvoorbeeld relatief veel probleemleerlingen die van andere scholen komen).

De interviews met schoolleiders maken duidelijk dat scholen meestal niet bewust gepland zittenblijven afschaffen. Dat het verdwenen is betekent niet dat de school ingrijpende veranderingen heeft ondergaan, in elk geval niet zodanig dat gebroken is met het leerstofjaarklassensysteem en klassikaal werken. Er is ook geen sprake van dat de scholen zijn gaan lijken op traditionele vernieuwingsscholen (Montessori, Jenaplan), waar zittenblijven niet of nauwelijks voorkomt. De oorzaak van problemen wordt ook niet in de organisatie van de school of de klas gezocht, maar in de leerlingen zelf of de gezinsachtergrond. Kinderen die problemen hebben worden wel opgevangen, maar de opvang van problemen is niet verankerd in een meer individuele wijze van werken op de hele school. Soms is het voor zwakke leerlingen wel mogelijk een apart programma te volgen, maar ze zijn daardoor dan wel een buitenbeentje in hun eigen klas omdat alle andere leerlingen gezamenlijk iets anders doen.

4.2 Leerkrachten van groep 3 en 4

De interviews met leerkrachten van groep 3 en 4 van scholen zonder of met weinig zittenblijvers zijn gehouden aan de hand van vier leerlingportretten, gebaseerd op gegevens van leerlingen die op de scholen met veel zittenblijvers een jaar eerder waren gedoubleerd (zie voor twee voorbeeldportretten de Appendix). In de interviews is eerst gecheckt of de leerkrachten soortgelijke probleemkinderen in hun klassen hebben gehad. Vervolgens is besproken wat de beslissing zou zijn geweest op deze scholen, waar zittenblijven niet of niet zo snel aan de orde is. Ten slotte is gevraagd hoe de leerkrachten de kinderen zouden aanpakken, als ze bij hen in de klas zouden zitten.

Herkenning van de problemen van leerlingen

De leerkrachten herkennen in het algemeen de problemen die in de leerlingportretten beschreven worden goed en hebben er zelf ook wel eens mee te maken gehad. Het is dus niet zo dat in de portretten leerlingen worden beschreven die op de scholen waar de interviews plaatsvonden niet voorkomen en niet bij de leerkrachten in de klas zouden kunnen zitten.

Zittenblijven

Ondanks het feit dat zittenblijven op sommige

scholen in principe is uitgebannen, zouden sommige leerkrachten van deze scholen leerlingen die in de portretten beschreven zijn toch willen laten doubleren gezien de ernst van de problemen. Dit wordt niet als strijdig met het beleid van de school gezien: de leerkrachten zeggen dat zulke leerlingen op hun school niet op deze manier in groep 3 terecht waren gekomen, maar langer zouden zijn vastgehouden in groep 2 of een andere aanpak zouden hebben gehad. Sommige leerkrachten zouden kinderen, als ze toch bij hen in groep 3 terecht kwamen, zo snel mogelijk terugplaatsen naar groep 2.

Aanpak in de klas

Veel leerkrachten zouden eerst goed willen na gaan waardoor de problemen veroorzaakt worden; in sommige gevallen zou een lichamelijke handicap de oorzaak kunnen zijn. Nu wordt erg veel tijd en energie gestoken in allerlei aparte programma's en extra hulp, terwijl eigenlijk niet goed duidelijk is wat de oorzaken van de problemen zijn. Vervolgens zouden ze gaan werken aan het aanleren van een goede werkhouding, een goede concentratie en het beheersen van de lees- en rekenvoorwaarden. Korte opdrachten met concreet materiaal zijn vooral nodig (eventueel materiaal dat nog bekend is vanuit groep 2); als die goed lopen kunnen wat langere opdrachten worden gegeven. Er moet wel naar worden gestreefd dat de kinderen niet helemaal geïsoleerd worden van de rest van de groep, zoals in de beschreven portretten soms wel is gebeurd (b.v. de helft van de tijd alleen moeten werken).

Vergelijking tussen de leerkrachten van scholen zonder en scholen met weinig zittenblijvers levert enkele verschillen op. De leerkrachten van de eerste groep nemen minder vaak de beslissing een kind te laten doubleren, zoals ook verwacht mocht worden. Ze zijn meer geneigd zichzelf verantwoordelijk te stellen voor de aanpak van de problemen en willen minder snel dan de andere leerkrachten hulp van derden (remedial teacher, OBD) invoeren.

Vergeleken met de scholen waar de leerlingen uit de portretten daadwerkelijk zijn blijven zitten leggen alle geïnterviewde leerkrachten veel meer nadruk op de noodzaak van een goede diagnose van problemen. Men vindt dat de geportretteerde scholen veel hebben gedaan

om de kinderen te helpen (soms b.v. wordt wel 4 uur per week remedial teaching aan een kind gegeven), maar dat onvoldoende is nagegaan wat de problemen veroorzaakt. Daardoor is het misschien zo dat erg veel tijd in hulp en begeleiding wordt gestoken, terwijl de problemen van het kind voornamelijk worden veroorzaakt door een auditieve of visuele handicap. Omdat de problemen meestal al aan het begin van groep 3 zijn gesignaleerd, vragen de geïnterviewde leerkrachten zich af of er wel goed overleg is geweest met de leerkracht van groep 2. Verder verbaast men zich erover dat scholen vaak al heel vroeg in het schooljaar de beslissing nemen dat een kind zal moeten doubleren (soms al voor de kerst), dat dan niet overwogen wordt het kind terug te plaatsen naar de vorige groep en dat er toch nog heel veel tijd gestoken wordt in extra hulp (waardoor andere kinderen mogelijk aandacht te kort komen). Ten slotte vindt men dat er meer werk gemaakt zou moeten worden van het aanleren van lees- en rekenvoorwaarden en van een goede werkhouding.

De interviews maken duidelijk dat er enkele verschillen zijn tussen de leerkrachten van de drie groepen scholen, waarbij de leerkrachten van scholen zonder en met weinig zittenblijvers zich onderscheiden van de leerkrachten van scholen met veel zittenblijvers. Punten van verschil zitten vooral in het benadrukken van een goede diagnose van problemen, het aanpakken van leervoorwaarden en het belang van overleg tussen leerkrachten. De leerkrachten van scholen zonder zittenblijvers onderscheiden zich niet opzienbarend van de scholen met weinig zittenblijvers; zij wijzen zelfs niet consequent zittenblijven af als leerlingen grote problemen hebben hoewel ze in dat verband, evenals de schoolleiders, er wel op wijzen dat leerlingen nooit klakkeloos de stof van een heel schooljaar over zouden hoeven te doen. De vraag blijft natuurlijk wel in hoeverre de verschillen die in de gesprekken zijn gesignaleerd ook daadwerkelijk in de klaspraktijk terug te vinden zouden zijn.

5 Conclusies en discussie

Zittenblijven op de basisschool is in Nederland nog steeds een algemeen voorkomend verschijnsel. Op 90 tot 95 procent van de basis-

scholen blijven kinderen zitten, naar schatting ongeveer 2 procent van de leerlingbevolking per jaar. Deze situatie is het laatste decennium nauwelijks veranderd.

Onderzoek naar effecten van zittenblijven laat overwegend negatieve effecten zien, zowel op cognitief als op affectief gebied. Prestatieachterstanden worden op de lange termijn niet ingelopen ondanks het overdoen van een heel leerjaar en ondanks een vaak geconstateerde voorsprong in de periode kort na het zittenblijven. Desalniettemin zijn leerkrachten en ook ouders van zittenblijvers in grote meerderheid van mening dat zittenblijven een verstandige maatregel is met positieve effecten. Ongetwijfeld zullen door zittenblijven problemen worden opgelost (een leerkracht raakt een problematische leerling kwijt, een voortdurend falende leerling kan het een tijdje wat rustiger aan doen), maar dat betekent nog niet dat daardoor ook gunstige effecten op prestaties en affectieve ontwikkeling zijn bereikt die op een andere manier of door andere maatregelen niet of wellicht in sterkere mate zouden zijn bereikt.

Het onderwijsbeleid is er jarenlang op gericht geweest het zittenblijven terug te dringen of zelfs af te schaffen. Scholen zouden, bijvoorbeeld door meer te differentiëren, onderwijs op maat voor iedere leerling moeten kunnen bieden. Zittenblijven, inherent aan het leerstofjaarklassensysteem, zou dan niet meer nodig zijn. Het aantal reguliere basisscholen waar zittenblijven in de klassieke zin des woords niet meer voorkomt, is zoals boven al gezegd, zeer klein. Bovendien laat het in dit artikel beschreven onderzoek zien dat die scholen niet sterk afwijken van andere reguliere basisscholen waar relatief meer leerlingen blijven zitten. Voor zover verschillen gesignaleerd zijn, gaat het niet om duidelijk te interpreteren configuraties van kenmerken. Er zijn wel enkele aanwijzingen dat de overgang van groep 2 naar groep 3 iets beter verloopt, dat leerkrachten zichzelf verantwoordelijk stellen voor problemen van leerlingen en dat leerkrachten in de onderbouw meer geneigd zijn problemen van leerlingen duidelijk te definiëren en planmatig aan te pakken op scholen waar zittenblijven niet voorkomt. Desondanks is het globaal gezien toch zo dat op terreinen als differentiatie, diagnostiseren en remediëren en effectieve instructie geen grote verschillen tussen scholen

zijn gevonden. Dat leidt dan ook tot de conclusie dat de scholen waar leerlingen niet blijven zitten zich weliswaar van andere scholen onderscheiden op dat aspect, maar dat het doen verdwijnen van het zittenblijven niet tot een ander type school (bijvoorbeeld meer vormgegeven zoals Montessori- of Jenaplanscholen) heeft geleid.

Het is mogelijk dat alle scholen zich de laatste jaren bewuster zijn geworden van de zorg voor leerlingen met problemen, dat alle scholen wel enige maatregelen hebben genomen op dat gebied, en dat alleen sommige scholen (bijvoorbeeld door de komst van een nieuwe schoolleider) in het verlengde daarvan het zittenblijven hebben afgeschaft. Dat impliceert dat het wel of niet voorkomen van zittenblijven op een basisschool op zich geen kenmerk is dat scholen strikt van elkaar onderscheidt, maar mogelijk alleen een neerslag is van een beslissing die op een gegeven moment is genomen en die relatief los staat van de vormgeving van de dagelijkse onderwijspraktijk. Een aanwijzing daarvoor kan zijn dat vooral de schoolleiders van de scholen zonder zittenblijven tegenstanders zijn van het doubleren van leerlingen, maar hun leerkrachten lang niet altijd. Vooral het verlengen van de verblijfsduur in groep 1 en 2 wordt door leerkrachten zelden bezwaarlijk gevonden.

Het was binnen het onderzoek niet mogelijk om tot in detail na te gaan hoe leerlingen met problemen precies worden opgevangen op de scholen waar leerlingen niet blijven zitten en met welke effecten. De indruk bestaat dat leerlingen met problemen vooral worden opgevangen door ze apart te laten werken, aan hun eigen leerstof en in hun eigen tempo. Zolang de rest van de klas wel als één geheel door de stof gaat (hetgeen op praktisch alle scholen het geval is) is de leerling die als enige in zijn eigen tempo werkt wel duidelijk een buitenbeentje, met alle mogelijke negatieve gevolgen van dien. Het gevaar bestaat ook (en is ook op sommige scholen aangeduid) dat deze leerlingen, als ze na acht jaar onderwijs de basisschool verlaten, de basisvaardigheden onvoldoende beheersen omdat hun leerkrachten lagere doelen voor hen nagestreefd hebben. Dat leerlingen niet blijven zitten, betekent in geen geval automatisch dat er voor hen dan ook een beter passend onderwijsaanbod beschikbaar is en dat er een grotere

kans is op een hoger rendement dan bij het traditionele zittenblijven.

Internationaal vergelijkend onderzoek (Pijl & Meijer, 1994) in landen waar zittenblijven op de basisschool grotendeels is uitgebannen, zoals Zweden, Denemarken en Engeland, laat zien dat scholen in die landen anders georganiseerd zijn dan in Nederland. Belangrijke kenmerken zijn het flexibeler groeperen van leerlingen, faciliteiten voor preventie en remediëring van problemen en het doorbreken van de autonomie van de leerkracht. Dergelijke kenmerken lijken noodzakelijk voor het structureel afschaffen van het zittenblijven en niet alleen daarvoor, maar ook voor het realiseren van onderwijs op maat. In de recente rapportages van de Commissie Evaluatie Basisonderwijs (1994) worden beide aspecten aan elkaar gekoppeld, waarbij de financiële besparingen door een terugloop van het zittenblijven (geschat op f 4900 per leerling per jaar) ingezet worden voor intensieve instructie aan leerlingen met problemen. Voorgesteld wordt deze leerlingen (uit groep 1, 2, 3 en 4) een deel van de week intensieve instructie in taal en rekenen/wiskunde te geven. Als dit op alle scholen een basisvoorziening zou worden, zou het zittenblijven daardoor, volgens de CEB, fors kunnen worden teruggedrongen (CEB, 1994).

Zolang het onderwijsbeleid gericht blijft op het stimuleren van onderwijs op maat, zal er ook aandacht moeten zijn voor het daarmee in principe strijdige fenomeen van het zittenblijven. In dat verband is het in ieder geval van belang de registratie van zittenblijvers door het CBS, bij de invoering van de WBO afgeschaft, opnieuw te starten. Daarnaast is onderzoek naar de huidige praktijk en de effecten van het verlengen van de periode in groep 1 en 2 noodzakelijk, evenals het drie jaar vasthouden van kinderen in combinatieklassen die uit twee leerjaren bestaan. Voordat ernst gemaakt kan worden met het afschaffen van het zittenblijven in traditionele zin, zal duidelijk moeten zijn in hoeverre meer onzichtbare vormen van zittenblijven toenemen, hoeveel leerlingen blijven zitten, om welke redenen dat gebeurt en welke effecten worden bereikt.

Literatuur

- ARBO (1984). Het moet ons een zorg zijn; advies over zorgverbreding in het basisonderwijs. Zeist: ARBO
- Baenen Schuyler, N. (1985). *Does retention help? Perspectives after three years*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Baenen, N. R. (1988). *Perspectives after five years: has grade retention passed or failed?* Austin: Texas Office of Research and Evaluation.
- Berg, G. van den, & Wolbert, R. (1990). *Zesde programmeringsstudie ten behoeve van de SVO-programmalijn basisonderwijs 1991*. Den Haag: SVO.
- Boekaerts, M. (1985). Zittenblijven kritisch bekeken: van een remediatie- naar een preventiemodel. In A. Wald (Red.), *Een jaartje overdoen* (pp. 69-85). Den Haag: SVO.
- Boland, T., & Mommers, M. J. C. (1987). *Verschillen tussen doorstromers en achterblijvers aan het eind van het basisonderwijs: deelrapport 1*. Nijmegen: Katholieke Universiteit.
- Bos, D. J. (1984). *Blijven zitten met zittenblijven?* Den Haag: SVO.
- Bossing, L., & Brien, P. (1980). *A review of the elementary school promotion/retention dilemma*. Microfiche ED 212362.
- Brandsma, H. P. (1993). *Basisschoolkenmerken en de kwaliteit van het onderwijs*. Groningen: RION.
- Brandsma, H. P., & Knuver, J. W. M. (1989). *Basisschoolkenmerken als determinanten van het functioneren van leerlingen*. Groningen: RION.
- Brophy, J. E., & Rohrkemper, M. M. (1981). The influence of problem ownership on teachers' perceptions of and strategies for coping with problem students. *Journal of Educational Psychology*, 73, 295-311.
- Byrnes, D. A. (1989). Attitudes of students, parents and educators toward repeating a grade. In L. A. Shepard & M. L. Smith (Eds.), *Flunking grades, research and policies on retention* (pp. 108-132). Philadelphia: Falmer Press.
- CBS (1986). *Overgangen binnen het onderwijs en intrede in de maatschappij*. Den Haag: Staatsuitgeverij.
- CBS (1993). *Statistiek van het basisonderwijs, het speciaal onderwijs en het voortgezet speciaal onderwijs 1992/1993; scholen en leerlingen*. Voorburg/Heerlen: CBS.
- Commissie Evaluatie Basisonderwijs (1994). *Zicht op kwaliteit*. Den Haag: SDU.
- Creemers, B. P. M. (1991). *Effectieve instructie: een empirische bijdrage aan de verbetering van het onderwijs in de klas*. Den Haag: SVO.
- Cross, R. (1984). *Teacher decision making in student retention*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.
- Dietvorst, C., Lem, P. G. A. J., Lowyck, J., & Veenman, S. A. M. (1989). *Management in de klas*. Culemborg: Lemma BV.
- Doornbos, K. (1969). *Opstaan tegen het zittenblijven*. Den Haag: Staatsuitgeverij.
- Doornbos, K. (1985). Naar een macro-educatieve analyse van het zittenblijven en verwante expulsiel fenomenen in het Nederlandse schoolwezen. In A. Wald (Red.), *Een jaartje overdoen* (pp. 35-64). Den Haag: SVO.
- Doornbos, K., & Stevens, L. M. (1987). *De groei van het speciaal onderwijs*. Den Haag: Staatsuitgeverij.
- Goodlad, J. L., & Anderson, R. H. (1987). *The non-graded elementary school*. New York: Columbia University.
- Gredler, A. (1984). Transition classes: A viable alternative for the at-risk child? *Psychology in the Schools*, 21, 463-470.
- Haan, J. (1987). *Invoerbekrijving programma maten*. Groningen: Sociologisch Instituut.
- Hagin, R. A. (1984). Effects on first-grade promotion practices of a program for the prevention of learning disabilities. *Psychology in the Schools*, 21, 471-476.
- Holmes, C. T. (1986). *A synthesis of recent research on nonpromotion: A five year follow-up*. Paper presented at the annual meeting of the American Research Association, San Francisco.
- Holmes, C. T., & Matthews, K. M. (1984). The effects of nonpromotion on elementary and junior high school pupils: a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 54, 225-236.
- Hooft-Aarnoutse, A. van, Mommers, M. J. C., & Aarnoutse, C. A. J. (1987). *Stilstaan bij zittenblijven*. Nijmegen: Katholieke Universiteit.
- Hoogbergen, T. (1985). Zittenblijven. *School* (speciaal), 27-49.
- Houtveen, Th. (1992). *Onderwijs op maat*. Utrecht: ISOR.
- Janssens, F. J. G. (1986). *De evaluatiepraktijken van leerkrachten*. Groningen: Rijksuniversiteit.

- Jackson, G. B. (1975). The research evidence on the effects of grade retention. *Review of Educational Research, 45*, 613-635.
- Jones, E. D., & Southern, W. T. (1987). *Chronological age at school entrance and the prevention of learning disabilities: policy making and the misinterpretation of research*. Paper presented at the annual meeting of the Council for Learning Disabilities, San Diego.
- Jong, H. T. de, & Veldhuizen, G. A. van (1984). *Deelnamecijfers jongens-meisjes speciaal onderwijs*. Haren: RION.
- Knuver, J. W. M., & Reezigt, G. J. (1991). *Zittenblijven in het basisonderwijs*. Groningen: RION.
- Lindelov, J. (1985). *The grade retention/social promotion debate*. Microfiche ED 260514.
- Mantzicopoulos, P., & Morrison, D. (1992). Kindergarten retention: academic and behavioral outcomes through the end of second grade. *American Educational Research Journal, 29* (1), 182-198.
- Mantzicopoulos, P., Morrison, D. C., Hinsham, S. P., & Carte, E. T. (1989). Nonpromotion in Kindergarten: the role of cognitive, perceptual, visual-motor, behavioral, achievement, socioeconomic and demographic characteristics. *American Educational Research Journal, 26* (1), 107-121.
- Meijer, C. J. W. (1988). *Verwijzing gewogen; een studie naar de determinanten van verwijzing naar het speciaal onderwijs*. Groningen: RION.
- Mommers, M. J. C., & Hooft-Aarnoutse, A. van (1988). Stilstaan bij leesprestaties van zittenblijvers. *Pedagogische Studiën, 65*, 233-241.
- Naftchi-Ardebili, S., Rice, W. K., Perlman, C. L., & Karp, A. M. (1990). *Effects of preschool on achievement, retention, dropping out and graduation: a fifteen year study*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Boston.
- Peterson, S. E., Gracie, J. S. de, & Ayabe, C. R. (1987). A longitudinal study of the effect of retention/promotion on academic achievement. *American Educational Research Journal, 24* (1), 107-118.
- Plummer, D. L., & Graziano, W. G. (1987). Impact of grade retention on the social development of elementary school children. *Development Psychology, 23*, 267-275.
- Pijl, S. J., & Meijer, C. J. W. (1994). *Integratie in internationaal perspectief: een studie naar bronnen voor het regulier onderwijs*. Groningen: RION.
- Reezigt, G. J. (1993). *Effecten van differentiatie op de basisschool*. Groningen: RION.
- Reezigt, G. J., & Weide, M. G. (1989). *Effecten van differentiatie*. Groningen: RION.
- Reezigt, G. J., Dijk, M. H. van, & Bosveld, J. J. F. (1986). *Differentiatie op de basisschool*. Den Haag: SVO.
- Riffel, J. A., & Switzer, M. (1986). Student promotion and retention: towards a model policy. *Education Canada, 26* (3), 4-8.
- Sandoval, J. (1984). Repeating the first grade: how the decision is made. *Psychology in the Schools, 21*, 457-462.
- Schwager, M., & Balow, J. H. (1990). *An analysis of retention policies and their possible effect on retention rates*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Boston.
- Shepard, L. A., & Smith, M. L. (1986). Synthesis of research on school readiness and kindergarten retention. *Educational Leadership, 44* (3), 78-86.
- Shepard, L. A., & Smith, M. L. (1988). Escalating academic demand in kindergarten: counterproductive policies. *Elementary School Journal, 89* (2), 135-145.
- SPSSX *User's Guide* (1986). 2nd edition. Chicago: SPSS Inc.
- Stokking, K. M. (1991). *Wijkende condities: differentiatie en zorgverbreding in het basisonderwijs, onderzoek en beleid*. Utrecht: ISOR.
- Tomchin, E. M., & Impara, J. C. (1992). Unraveling teachers' beliefs about grade retention. *American Educational Research Journal, 29* (1), 199-223.
- UNESCO (1984). Wastage in primary education. *Prospects, XIV* (3), 347-367.
- Uphoff, J. K., & Gilmore, J. (1986). Pupil age at school entrance: how many are ready for success? *Young Children, 41* (2), 11-16.
- Voeten, M. J. M., & Boland, Th. (1990). Analyse van bijzondere gebeurtenissen in schoolloopbanen: kansen op zittenblijven. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch, 15*, 73-88.
- Wagenaar, E., & Polak, P. (1989). Een onderzoek naar het schoolverloop van kinderen met een kleuterschoolverlengingsadvies. *Tijdschrift voor Onderwijswetenschappen, 20*, 116-125.
- Walker, N. W. (1984). Elementary school grade retention: avoiding abuses through systematic decision-making. *Journal of Research and Development in Education, 18* (1), 1-6.
- Werf, M. P. C. van der, & Guldmond, H. (1993a). *Tabellen voor de Commissie Evaluatie Basisonderwijs*. Groningen: RION.

Werf, M. P. C. van der, & Guldemond, H. (1993b). *De tweede meting van de OVB-evaluatie: school- en klaskenmerken in het schooljaar 1990/1991*. Groningen: RION.

Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (1989). *Allochtonenbeleid*. Den Haag: Staatsuitgeverij.

Wijnstra, J. M. (1988). *Balans van het rekenonderwijs in de basisschool*. Arnhem: CITO.

tic and remedial procedures and effective instruction, although teachers in the lower grades seem somewhat more capable in diagnosing student problems. The disappearance of grade retention is not consequently related to a special type of school or a special way of teaching in classrooms. Students with learning problems are often working apart during a lot of time, which means that they are still not integrated in their classes.

Manuscript aanvaard 30-5-1994

Auteurs

G. J. Reezigt is als onderzoeker werkzaam op het GION, Instituut voor Onderwijsonderzoek van de Rijksuniversiteit Groningen.

Adres: GION, Postbus 1286, 9701 BG Groningen

A. W. M. Knuver is als onderzoeker werkzaam op het OCTO, Onderzoekscentrum voor Toegepaste Onderwijskunde van de Universiteit Twente.

Adres: OCTO, Universiteit Twente, Postbus 217, 7500 AE Enschede

Abstract

Grade retention in elementary education

G. J. Reezigt & A. W. M. Knuver. *Pedagogische Studiën*, 72, 114-132.

Grade retention in elementary education in the Netherlands was supposed to disappear when the new law on elementary education came into force. Yet still 2 per cent of the student population is retained each year. Teachers and parents generally expect positive effects in the cognitive as well as in the affective domain, although research does not give support to these expectations. Grade retention has disappeared in about 5 per cent of the Dutch elementary schools. Comparative casestudies (making use of written questionnaires and interviews with teachers and principals) in 30 schools that have different percentages of retained students show that schools where grade retention does not occur are not significantly different from other schools concerning educational practices in grouping, diagnos-

Appendix

Leerlingportretten zittenblijvers

1. Marieke (gedoubleerd in groep 3)

Marieke is een jonge leerling (geboren in september). In groep 1 en 2 heeft ze extra hulp gehad bij het aanleren van de kleuren en de leesvoorwaarden. Toen ze naar groep 3 ging is ook speciaal naar de leesvoorwaarden gekeken. Ze is een rustige, stille leerling. Haar leerkracht schat haar intelligentie in als gemiddeld.

In de eerste weken in groep 3 had Marieke al problemen de stof te volgen. Het tempo van de klas lag te hoog. Na de herfstvakantie heeft de leerkracht haar ander werk gegeven dan de rest van de klas. In november werd besloten dat Marieke in groep 3 zou moeten doubleren.

In de rest van het schooljaar heeft de leerkracht Marieke geregeld geobserveerd. Datzelfde gebeurde door een remedial teacher, die haar ook heeft getest. In onderling overleg is een handelingsplan opgesteld, dat door de leerkracht is uitgevoerd. Marieke moest leren zelfstandig opdrachten te maken. Ze werkte bij lezen, rekenen en taal apart met ander materiaal dan de overige kinderen. De remedial teacher heeft enkele keren auditieve oefeningen met Marieke gedaan. Er is bewust weinig extra hulp gegeven, omdat Marieke een rijpingsprobleem had.

Aan het einde van het eerste jaar in groep 3 zat Marieke alleen voor schrijven op het niveau van midden groep 3. Wat lezen, rekenen, spellen en taal betreft zat ze op het niveau van begin groep 3.

2. Kevin (gedoubleerd in groep 3)

Kevin is geboren in maart; hij is dus geen jonge leerling. Het gezin is verhuisd toen hij naar groep 3 overging, zodat hij op een andere school moest beginnen. Zijn nieuwe leerkracht had van zijn vorige leerkracht begrepen dat hij een zwakke leerling was. Kevin is een jongen die gemakkelijk met anderen contact maakt. Hij heeft geen gedragsproblemen, maar is soms een beetje wild en ruw. Zijn leerkracht schat zijn intelligentie laag in.

Toen Kevin in groep 3 begon bleek al meteen dat hij het tempo van de klas niet bij kon benen. In december is besloten dat hij zou blijven zitten.

Kevin werkte bij lezen, rekenen en schrijven apart met eigen materiaal (circa de helft van de totale lestijd). Zijn leerkracht gaf hem extra hulp in de klas; een remedial teacher gaf hem in totaal drie uur per week extra hulp bij lezen en een uur per week extra hulp bij rekenen buiten de klas.

Aan het einde van het eerste jaar in groep 3 zat Kevin wat rekenen en spellen betreft nog steeds op het niveau van begin groep 3; voor lezen, taal en schrijven zat hij op het niveau van midden groep 3.

I. Weijers

Samenvatting

In dit artikel wordt een vergelijking gemaakt van de geschiedenis van de discussie over de kwaliteitszorg in het hoger onderwijs in Engeland en Nederland. Zo'n vergelijking tussen beide landen kan helpen het beeld van de Nederlandse situatie te verscherpen en de koers in de komende periode te bepalen. De aanleiding voor deze bijdrage wordt gevormd door twee recente publikaties over deze materie: *Kwaliteitsbewaking in het hoger onderwijs* van M. Seegers en *De interne kwaliteitszorg in het wetenschappelijk onderwijs* van P. Weusthof, beide verschenen bij uitgeverij Lemma. De conclusie van dit artikel luidt dat de kwaliteitszorg in ons land sinds begin jaren negentig een uniek alternatief biedt voor de Thatcheriaanse aanpak, maar dat de richting die deze zorg in de tweede helft van de jaren negentig zal inslaan nog uiterst onzeker is.

In ruil voor verhoging van het collegegeld met vijfhonderd gulden heeft minister Ritzen eind januari 1995 een 'werkprogramma kwaliteit en studeerbaarheid' gepresenteerd. Het programma is medeondertekend door de vereniging van universiteiten (VSNU) en hogescholen (HBO-Raad), waarvan de voorzitters samen met de voorzitters van de landelijke studentenbonden, LSVB en ISO, zitting hebben genomen in een stuurgroep voorgezeten door de minister zelf. Kortom, een ambitieuze ogende aanpak. Om te beginnen zal elke instelling voor hoger onderwijs een plan voor kwaliteitsmanagement moeten opstellen, waarbij onder andere wordt aangegeven hoe docenten getoetst worden op hun didactische kwaliteiten. Ook zal de mogelijkheid van onderwijscontracten met een wederzijdse inspanningsverplichting voor studenten en instellingen worden onderzocht. Om een dergelijk initiatief hebben de studentenbonden en de minister al jaren gevraagd. Hebben zij dan aannemelijk gemaakt dat er iets schort aan het Nederlandse hoger onderwijs?

Gaat het hier werkelijk om doordacht beleid, of is het een nieuwe versiering van bezuinigingsbeleid? Moeten de universiteiten blij zijn met dit initiatief, belooft het een verbetering in onderwijskundig of pedagogisch opzicht?

Onlangs merkte één van de bekende voorstanders van onderwijskundige vernieuwing van het Nederlandse hoger onderwijs, professor W. Wijnen, op, dat het begrip kwaliteitszorg zonder enige twijfel tot de begrippen behoort, die in het algemeen met een positieve lading worden gebruikt en beluisterd. "Kwaliteitszorg is iets waar iemand eigenlijk niet tegen kan zijn. Kwaliteitszorg is iets goeds, dat alleen maar van harte wordt aanbevolen." Naar aanleiding van een publikatie van Heijnen, Joosten en Vroeijenstijn (1991) wees hij er vervolgens echter op, dat men maar een klein beetje dieper hoeft te graven om met betrekking tot kwaliteitszorg verschillen van inzicht op het spoor te komen. Dan gaat het om de vraag, wie nu eigenlijk verantwoordelijk is voor de kwaliteit van het onderwijs: de overheid, de onderwijsinstellingen, de docenten, de studenten? Of om de vraag welke informatie er in feite aan de kwaliteitszorg ten grondslag gelegd moet worden. Is men het over die twee zaken al eens dan kunnen zich nog diepgaande meningsverschillen voordoen over de criteria die aangelegd moeten worden om de relevante informatie op een verantwoorde wijze te kunnen waarderen, (Wijnen, 1994).

'Kwaliteit' is de sleutelterm geworden in het debat over de toekomst van de universiteit. De één weet zeker dat de kwaliteit van de universiteit achteruit holt, de ander beweert met stelligheid dat de kwaliteit de afgelopen jaren juist is toegenomen. Sinds het verschijnen van de nota *Hoger onderwijs: autonomie en kwaliteit* in 1985 functioneert 'kwaliteit' in veel gevallen als een toverwoord, waar de diverse betrokkenen mee manipuleren al naar het hun uitkomt. Allereerst moeten we vaststellen dat de interesse in de 'kwaliteitsbewaking' van het hoger onderwijs niet vanuit de universiteit is

ontstaan. Op het niveau van vakgroepen en individuele docenten hebben universiteiten altijd al aandacht besteed aan de kwaliteit van het onderwijs. Het is de politiek die de vraag naar de *bewaking* van de kwaliteit heeft opgeworpen. Tegen de achtergrond van de economische recessie werd eind jaren '70 steeds dringender de vraag gesteld in hoeverre de voortdurend stijgende overheidsuitgaven voor hoger onderwijs wel verantwoord waren. Voor vrijwel de hele westerse wereld gold rond 1980 dat de groeiende aantallen studenten de regeringen dwongen tot een goede kosten-baten legitimering voor hun investeringen in hoger onderwijs. Aangezien de vraag naar hoger onderwijs overal bleef toenemen, verschoof, zoals Clark (1983) constateerde, het hoger onderwijs als beleidsprobleem van de marge naar het centrum van de maatschappij.

In deze bijdrage zal ik de geschiedenis van de discussie over de kwaliteit in het hoger onderwijs in Engeland en Nederland vergelijken. De deelnemers aan het debat over de kwaliteit van het hoger onderwijs dienen zich te realiseren dat ons land op dit punt een markante voorhoede positie inneemt. Engeland en Nederland zijn de twee landen in Europa waar gelijkopgaand met ingrijpende bezuinigingen de kwaliteitszorg het afgelopen decennium het sterkst in de aandacht heeft gestaan. Ik denk dat de vergelijking tussen beide landen kan helpen het beeld van de Nederlandse situatie te verscherpen en de koers in de komende periode te bepalen. Ik maak die vergelijking naar aanleiding van twee recente proefschriften over dit onderwerp, *Kwaliteitsbewaking in het hoger onderwijs* van Segers (1993), verbonden aan de Vakgroep Onderwijsontwikkeling en Research van de Rijksuniversiteit Limburg en *De interne kwaliteitszorg in het wetenschappelijk onderwijs* van Weusthof (1994), verbonden aan het Centrum voor Studies van het Hoger Onderwijsbeleid (CSHOB) van de Universiteit Twente.

1 Engeland

We vangen onze vergelijking aan bij de ontwikkelingen in Engeland, omdat die net een stap voor lagen op de discussie in ons land. We moeten dan beginnen bij het aantreden van pre-

mier Thatcher in 1979. Van meet af aan werden namelijk meteen twee nieuwe beleidsuitgangspunten geformuleerd. Ten eerste zou het wetenschappelijk onderwijs de maatschappij veel te veel kosten; er zou dus flink moeten worden *bezuinigd* op deze uitgaven. Ten tweede zou het wetenschappelijk onderwijs te weinig georiënteerd zijn op maatschappelijke behoeften; daarom zou de regering zelf *sturend* gaan optreden om te garanderen dat de universitaire studies daadwerkelijk maatschappelijk profijt zouden gaan opleveren. Inderdaad werd er in de daaropvolgende jaren zwaar bezuinigd, ondanks de verwachte toename in studentenaantallen, en vanaf 1981 kregen de universiteiten streefcijfers voor de studentenaantallen op 'maatschappelijk gewenste' gebieden voorgeschoteld. De universiteiten werden voorgesteld als inefficiënte organisaties, die geen waar leverden voor hun geld en zich onverantwoordelijk gedroegen jegens de behoeften van handel en industrie. De regering stelde zich 'gezondmaking' van de universiteiten via 'marktconforme' processen ten doel. Bekende momenten in dat proces van 'gezondmaking' zijn ten eerste het Jarrat Rapport uit 1985, waarvoor de universiteiten als commerciële ondernemingen werden doorgelicht op efficiency en effectiviteit, en de daarop voortbouwende regeringspublikatie 'Green Paper', en vervolgens het Croham Rapport twee jaar later, waarmee het accent nog sterker kwam te liggen op het *business-like* maken van het management, en het daar weer op voortbordurende 'White Paper' van de regering in 1991.

In Engeland heeft de roep om *accountability* van het hoger onderwijs zich dus ontwikkeld binnen het kader van een politiek streven naar *privatisering*. (Walford, 1991) In 1987 werd dat streven nog eens kracht bijgezet met de lancering van het Enterprise Initiative, waarmee de instellingen voor hoger onderwijs geld werd aangeboden om zich zowel wat hun onderzoek als hun onderwijs betreft te richten op het belang van de ondernemingen. Vanaf dat moment is nadrukkelijk bevorderd dat de financiering van de instellingen door de overheid afhankelijk wordt gemaakt van het geld dat ze juist van derden weten aan te trekken. Privatisering betekent op die manier dus niet alleen dat de instellingen moeten concurreren op de onderwijs- en onderzoeksmarkt, maar

ook dat de overheid geslaagd concurrentiegedrag direct beloont.

Deze ontwikkeling overziende is het opvallend dat de Thatcheriaanse privatiseringsstrategie altijd werd gerechtvaardigd vanuit de retoriek van 'deregulation'. Deregulering werd in eerste instantie als slogan geïntroduceerd om als hinderlijk ervaren regelgeving voor de financiële markten te beëindigen. Maar vervolgens werd dit concept ook toegepast om veranderingen te legitimeren in de regeringsbevoegden met lokaal bestuur, gezondheidszorg, onderwijs en andere aspecten van de sociale politiek. Het merkwaardige van deze aanpak is dat de regering *regelt via deregulering*, of misschien juist, dat zij rechtstreeks ingrijpt *uit naam van deregulering*. Zij deed dat door de introductie van *nieuwe regels* ontwikkeld binnen de commerciële onderneming, het zogenaamde *Contract Government*. Dat ging in twee stappen, het Financial Management Initiative van 1982 en het Next Steps Initiative van 1988 (Greer, 1994). Daarbij is eerst een nieuwe logica voor het bestuur van de publieke sector ontwikkeld, waarbij instellingen op het gebied van gezondheidszorg, bejaardenzorg, gehandicaptenzorg, onderwijs, etc. werden voorgesteld als aanbieders van diensten, die op contractbasis moesten worden verleend en die daarop moesten worden afgerekend. Om de afrekening van dergelijke markt-conforme contract-dienstverlening mogelijk te maken is vervolgens een hele industrie ontwikkeld die op al deze terreinen *performance indicators* ging ontwikkelen. Privatisering vereist kennelijk direct en aanhoudend ingrijpen van bovenaf.

De roep om kwaliteitsbewaking, zoals die zich in Engeland in de loop van de jaren '80 op het terrein van het hoger onderwijs heeft gemanifesteerd, moet zoals gezegd worden gezien in het kader van het streven naar privatisering. Met het concept van Contract Government grijpt de overheid daartoe in de loop der jaren steeds directer in in het reilen en zeilen van de instellingen. Met haar 'Green Paper' heeft de Britse regering het hoger onderwijs in 1985 gedwongen tot het ontwikkelen en het gebruik van prestatie-indicatoren voor zowel de zelfevaluatie als de externe beoordeling van de kwaliteit van onderwijs en onderzoek. In het daarop in 1991 verschijnende 'White Paper'

werd een volgende stap gezet, doordat nu naast een hele serie maatregelen voor interne kwaliteitszorg ook externe beoordeling op basis van directe observatie door de inspectie voor het hoger onderwijs werd verordineerd.

2 Nederland

Als we vervolgens naar de ontwikkelingen in Nederland kijken, dan valt allereerst op dat ook in ons land de discussie over meer structurele aandacht voor de kwaliteit van het onderwijs vanaf het begin van de jaren tachtig op gang komt. Zo worden bij de presentatie van het ontwerp van de Wet op de Wetenschappelijk Onderwijs in 1981 zowel interne als externe kwaliteitsbeoordeling voorgesteld. In dezelfde tijd begint de gedachtenwisseling over kwaliteitsverbetering binnen de universiteiten op gang te komen, waarbij van meet af aan wordt betoogd dat het verhogen van de kwaliteit niet van boven maar van onderaf moet worden ontwikkeld, beginnend bij de vergroting van de onderwijsdeskundigheid van de docenten. Men pleit van meet af aan voor een aanpak van onderop in plaats van bovenaf, waarbij de interne kwaliteitszorg, en de termen waarin die zou moeten plaatsvinden, van hogerhand wordt opgelegd. Researchbureaus voor Wetenschappelijk Onderwijs worden aan het werk gezet om daartoe instrumenten te ontwikkelen. Deze aandacht vanuit de universiteiten moet waarschijnlijk deels verklaard worden vanuit de zorgen die de instellingen zich beginnen te maken over de mogelijke gevolgen van de invoering van de Twee Fasen-structuur in 1982 en over de daaropvolgende dreiging van bezuinigingen.

In 1985 verschijnt de nota 'Hoger onderwijs: autonomie en kwaliteit' van minister Deetman, waarmee de discussie over de kwaliteit echt van start gaat. De discussie gaat om drie elementen in deze nota. Ten eerste de nieuwe besturingsgedachte voor het hoger onderwijs die hier wordt gelanceerd: 'besturen op afstand'. De instellingen worden meer autonomie toegezegd opdat meer ruimte ontstaat om kwaliteitsverbetering op gang te brengen, waarbij de nadruk ligt op zelfevaluatie van de instellingen. Men wil geen gedetailleerde bevoegden en geen kwaliteitsgarantie vooraf, maar globale sturing en kwaliteitsbewaking

achteraf. Het tweede element is de introductie van een inspectie voor het hoger onderwijs die een eigen, onafhankelijke evaluatie-opdracht krijgt. Dit voorstel lijkt echter in tegenspraak met de gedachte van besturen op afstand. Bij nadere beschouwing lijken ook de in deze nota gemaakte opmerkingen over mogelijke beleidsconsequenties die het ministerie denkt te kunnen verbinden aan de zelfevaluaties van de instellingen in de richting te wijzen van vergroting van de greep van het ministerie op de instellingen. Bij negatieve evaluaties zullen immers negatieve sancties volgen, variërend van een openbare waarschuwing tot financiële consequenties voor bepaalde studierichtingen. Geheel in die lijn ligt ook het streven naar de ontwikkeling van prestatie-indicatoren, namelijk als houvast voor beleid. Ten slotte wordt een sterkere marktgerichtheid van de instellingen bepleit, waarbij ervan wordt uitgegaan dat kwaliteit en efficiency in de onderlinge concurrentie de doorslag zullen geven. Ook in dit perspectief past overigens het eerder genoemde streven naar prestatie-indicatoren.

Globaal beschouwd zien we hier dus dezelfde elementen terug als in het Britse beleid: een streven naar privatisering; een streven naar vergroting van beheersing van het hoger onderwijs via de instelling van een inspectie en de ontwikkeling van 'objectieve' prestatie-indicatoren; en ten slotte een verhaal over deregulering en besturen op afstand. Toch zijn de verschillen allerminst onbelangrijk. Ten eerste vinden we niet voor niets in de HOAK-nota de realistische constatering dat bij de overheid gebrek aan expertise bestaat om gewenste ontwikkelingen voor de uiteenlopende disciplines gedetailleerd te kunnen aangeven. Bovendien vinden de voorstellen van Deetman plaats tegen een heel andere achtergrond, ze verhouden zich tot een heel andere politieke, bestuurlijke en academische context, en het is tenslotte vooral de wisselwerking met die achtergrond die aan de voorstellen van de HOAK en de daaropvolgende invulling van kwaliteitszorg in ons land een duidelijk andere draai geeft dan een Thatcheriaanse omwenteling.

De Britse universiteiten kenden een zeer lange traditie van vergaande autonomie voor de instellingen. Tot ver in de jaren '70 gold hoger onderwijs in Engeland dan ook als een *undisputed good*. (Kogan, 1993) Precies daaraan

maakte de revolutie van Thatcher definitief een eind. Met haar kenmerkend offensieve populisme werd het onaantastbaar lijkende maatschappelijke prestige van de oude, zichzelf besturende instellingen onder vuur genomen. De nieuwe regering wilde *more value for less money* en zij bleek, niet gehinderd door respect voor tradities noch door besef van eigen mogelijk beperkt inzicht, vast van plan direct van bovenaf in te grijpen om dat doel te bereiken. Zo'n bruusk optreden is de Nederlandse universiteiten bespaard gebleven, maar een dergelijk prestige en een dergelijke culturele *onaantastbaarheid* hebben de Nederlandse universiteiten ook nooit gehad. Net als de universiteiten in bijvoorbeeld de Scandinavische landen waren zij gewend aan permanent en uitvoerig overleg met het ministerie. Weliswaar minder sterk dan in Frankrijk kenden ze toch al heel lang een tamelijk centralistische traditie met vele procedurele voorschriften over de inrichting van hun onderwijs. Ondanks een met het Green Paper vergelijkbaar streven naar privatisering en een daarbij passende nadruk op objectieve prestatie-indicatoren bood de in hetzelfde jaar verschijnende HOAK-nota tegen de achtergrond van die centralistische traditie toch bovenal argumenten voor een koers naar meer autonomie voor de instellingen.

Juist tegen de achtergrond van die cultuur van sturing en overleg springen de instellingen dan ook bovenop het thema van vergroting van hun autonomie en wijzen ze op de contradicties op dat punt in de nota. Men wil wel over kwaliteitsverbetering praten maar er ontstaat algemeen verzet tegen het streven dat de inspanningen op het punt van 'improvement' net als in het Verenigd Koninkrijk rechtstreeks worden gekoppeld aan en gedomineerd door het politieke streven naar 'accountability'. (Frederiks, Westerheyden & Weusthof, 1993) Terwijl door In 't Veld, toenmalig Directeur-Generaal op het ministerie, deze koppeling principieel wordt verdedigd, wordt zij direct van alle kanten hevig onder vuur genomen. Het idee van de inspectie, onder anderen met kracht naar voren gebracht door de toenmalige Inspecteur-Generaal van het onderwijs, Veldhuis, tegenwoordig College-voorzitter van de Universiteit Utrecht, wordt als achterhaald centralisme en in strijd met de retoriek van 'besturen op afstand' gekritiseerd door Gevers. Gevers, toen-

malig voorzitter van de HBO-Raad, thans collega van Veldhuis als voorzitter van het College van Bestuur van de Universiteit van Amsterdam, wijst de directe overheidsbemoeienis met het hoger onderwijs via de inspectie van de hand en pleit voor instelling van een onafhankelijk orgaan. Het verbinden van beleidselementen aan kwaliteitsevaluaties wordt überhaupt als onjuist en contraproductief van de hand gewezen.

Het is opvallend aan dit debat over de zin en de consequenties van kwaliteitsevaluaties dat de verschillende posities van de betrokkenen – ook in letterlijke, maatschappelijke zin! – niet onbeweeglijk en volledig gepolitiseerd blijven zoals in Engeland het geval was en nog steeds is. Het interessante aan die discussie is dat daarmee stap voor stap een *nieuw concept van universitaire autonomie* vorm begint te krijgen. Cruciaal is hierbij de ontwikkeling van de visitatiecommissies. Sinds 1988 vinden op initiatief van de VSNU aan de Nederlandse universiteiten zelfevaluaties plaats gekoppeld aan intercollegiale beoordeling in de vorm van visitatiecommissies per discipline. Enerzijds kunnen de direct betrokkenen, de faculteit, de docenten en de studenten op die manier inzicht verwerven in het eigen functioneren; anderzijds krijgt de maatschappij een beeld hoe het is gesteld met het onderwijs aan de verschillende universiteiten.

Als we de nog niet geheel duidelijke positie van de inspectie met zijn 'meta-evaluaties' en 'ijkpunten' voorlopig buiten beschouwing laten, dan lijkt het functioneren van de visitatiecommissies voor de vraag naar de toekomstige kwaliteitsbewaking in het hoger onderwijs cruciaal. Hoe staat het ervoor met dit VSNU-'circuit', waarvan de tijdsinvestering is berekend op in totaal 65 werkdagen per visitatie, hetgeen in kosten neerkomt op f 30.000 per faculteit en gemiddeld f 350.000 per discipline. Loont het de moeite? Leiden de visitaties daadwerkelijk tot kwaliteitsverbetering? Voor een antwoord op deze kwesties bieden de proefschriften van Segers en Weusthof interessant materiaal.

3 De contraproductieve koppeling van kwaliteit aan kosten

Het evaluatiesysteem bestaat uit twee fasen: interne evaluatie door de faculteiten en externe evaluatie door een commissie van externe deskundigen. De faculteit legt het resultaat van de interne evaluatie neer in een zelfstudierapport. De commissie doet vervolgens in een openbaar rapport verslag van haar bevindingen op basis van de zelfstudierapporten en de visitaties. Segers heeft met name het rapport van de Visitatiecommissie Economie uit 1991 bestudeerd en zij concludeert allereerst dat in de meeste zelfstudies een kritische analyse ontbrak. De faculteiten hebben zich over het algemeen beperkt tot een opsomming van beschikbare gegevens en zelden hebben zij gepoogd een coherent beeld te schetsen van de sterke punten en de knelpunten in het eigen functioneren. De zelfstudies bleken bovendien nauwelijks in te gaan op belangrijke vragen als de motieven van studentstakers en de onderwijsmotivatie van het personeel.

De meerwaarde van de fasering van het evaluatieproces blijkt echter al meteen in het feit dat in het visitatierapport wel degelijk een coherent beeld wordt geschetst van het functioneren van de faculteiten. Wel tekent Segers hierbij aan dat naar haar mening een te zwaar accent wordt gelegd op knelpunten met betrekking tot de beleids- en verantwoordelijkheidsstructuren binnen de faculteit en dat daartegenover weinig aandacht wordt besteed aan zaken als doelstellingen en inhoud van het curriculum. Daardoor loopt men volgens haar de kans dat deze visitaties voorbij gaan aan de betrokken vakgroepen en docenten. Met het oog op dezelfde groep belanghebbenden vraagt zij zich af of de rapporten niet per faculteit moeten worden afgesloten met een samenvatting van aandachtspunten voor de toekomst en of ze niet uitgebreider moeten in geval van kritiek, zodat de faculteit het nodige houvast wordt geboden voor maatregelen tot kwaliteitsverbetering. In de toekomst zal de aandacht zich volgens Segers moeten concentreren op het curriculum, met name op de doelstellingen en op de (samenhang met) de inhoud van het programma.

Weusthof maakt het belang duidelijk van een onderscheid tussen een 'rationalistisch' en een 'naturalistisch' model van onderwijsorga-

nisatie. In het eerste geval zal een groot deel van de beslissingsbevoegdheid van docenten ten aanzien van onderwijsdoelstellingen, leerstof, toetsingsvormen etc. voorbehouden zijn aan de hogere echelons van de onderwijsorganisatie. In een naturalistisch model ligt de grootste verantwoordelijkheid ten aanzien van het onderwijs bij de betrokken docenten. In het eerste model zal de onderwijsevaluatie zich eenvoudigweg concentreren op output-doelen zoals leerprestaties. In het tweede model wordt daarentegen niet uitgegaan van vooraf geëxpliciteerde en eenvoudig kwantificeerbare output-normen, maar valt de nadruk op de wensen en verlangens van de verschillende betrokkenen, vakgroepen, docenten en studenten.

In een rationalistische aanpak past zonder meer het gebruik van prestatie-indicatoren. Bij de toepassing van een dergelijk instrument ligt echter voortdurend het gevaar op de loer van een objectivistische visie op kwaliteit, waarbij oordelen over kwaliteit worden verward met oordelen over kwantiteit. Kwantificeerbare gegevens, zoals aantallen geslaagden en aantallen studiestakers, kunnen informatieve waarde hebben, maar het is duidelijk dat ze op zichzelf niet moeten worden beschouwd als oordelen over kwaliteit. Ze leveren immers geen analyses van het onderwijsleerproces. Aan de hand van cijfers komen we over de onderwijskundige kwaliteit van programma's nog amper iets te weten. Dat punt is inmiddels ook in de discussie in Engeland, waar zoals gezegd in het kader van het privatiseringsstreven een extreem accent is gelegd op die kwantificeerbare kant, van diverse zijden naar voren gebracht. (Pollit, 1987) Cijfers geven hoogstens een aanwijzing voor mogelijke verbeteringen die, zoals een andere goed geïnformeerde commentator stelt, niet meer waarde hebben dan een appendix (Barnett, 1992). De ratio achter de drang om vooral met dergelijke indicatoren te werken lijkt dat het de beleidsmakers op verschillende niveaus steeds makkelijk hanteerbare schema's in handen geeft, die zich lenen voor goed/slecht beoordelingen, die zich op hun beurt weer goed lenen voor een beleid van financiële beloningen en kortingen. Wat de inhoudelijke kant van het onderwijs betreft staan de docenten daarmee in feite nog met lege handen, aangezien dergelijke oordelen nog geen inzicht in gebreken en suggesties voor verbeteringen

betekenen. Uit de analyse van Weusthof wordt duidelijk dat de keuze en de inzet van het evaluatie-instrumentarium beslissend zijn voor de kans op werkelijke onderwijskundige verbeteringen.

In dit opzicht is de geleidelijke ommezwaai in de opstelling van de Nederlandse overheid opvallend. Terwijl in de tweede helft van de jaren '80 nog groot bestuurlijk belang wordt gehecht aan het 'objectieve' instrument van de prestatie-indicatoren en terwijl in het Hoger Onderwijs en Onderzoekplan van 1990 nog wordt voorgesteld een lijst van indicatoren te gaan gebruiken bij het maken van het onderwijsverslag door de universiteiten, worden ze in de daaropvolgende plannen als zodanig niet meer genoemd. Terecht concludeert Weusthof dan ook dat de gedachte om dit instrument geschikt te maken als grondslag voor het te voeren beleid begin jaren negentig kennelijk van de agenda is afgevoerd.

Weusthof constateert dat bij de faculteitsbesturen nog weinig aandacht bestaat voor de inhoudelijke evaluatie en dat te veel wordt gekeken naar procedurele zaken als taakverdeling en tijdsplanning. Bovendien blijkt de 'werkvloer' zelf nauwelijks betrokken te worden bij het zelfevaluatieproces. Maar zijn belangrijkste conclusie betreft het effect van het hele kwaliteitsbeoordelingsproces: gaan daar daadwerkelijk prikkels tot verbetering vanuit? Zijn conclusie is zeer terughoudend en dat heeft te maken met de verhoudingen waaronder het evaluatieproces wordt opgezet en met de doelstelling ervan: in de faculteiten waar de zelfevaluatie in gang is gezet als gevolg van externe ontwikkelingen, blijkt er hoogstens passief van de resultaten gebruik te worden gemaakt; daarentegen leiden intern geïnitieerde zelfevaluaties in het merendeel van de faculteiten ook tot actief gebruik van de resultaten. Externe prikkels hebben wel geleid tot een explicietere 'kwaliteitsbewustzijn' bij de faculteiten, maar ze bieden allerminst een garantie tot het daadwerkelijk streven naar kwaliteitsverbetering. Dat hangt volgens Weusthof samen met de onduidelijkheid over de functie van de zelfevaluatie: dient die primair als instrument om de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren, of als informatiebron voor de visitatiecommissie?

Ook Segers wijst er op dat de faculteiten op dit moment nog weinig helderheid hebben wat

betreft de precieze betekenis en de gevolgen van dit visitatieproces. Naarmate die duidelijkheid toeneemt verwacht zij een grotere bereidheid tot een duidelijke en kritische analyse van het eigen functioneren. Weusthof preciseert dat en daarmee geeft hij tegelijkertijd een kritischer inschatting van de mogelijkheden om via beleidsmaatregelen van bovenaf een proces van daadwerkelijke kwaliteitsverbetering op gang te brengen. Volgens hem dreigt er, zeker wanneer binnen een faculteit al activiteiten in het kader van interne kwaliteitszorg worden ontwikkeld, een discrepantie te ontstaan tussen de interne, onderwijskundige functie van zelfevaluatie en de externe, maatschappelijke functie daarvan. Met het opvoeren van de maatschappelijke en politieke druk 'kwaliteit te leveren' dreigen beide kanten dan ook volstrekt tegenover elkaar te komen staan, uiteraard ten detrimente van mogelijke inhoudelijke verbeteringen.

4 Conclusies

Halverwege de jaren tachtig zag het er naar uit dat de discussie over de kwaliteit ondanks de mooie woorden van het ministerie over 'besturen op afstand' juist tot verdergaande directe bemoeienissen en ingrepen in het hoger onderwijs zou leiden. In de afgelopen jaren is in ons land daarentegen een koers ontwikkeld die meer ruimte biedt voor de universiteiten om eigen beleid te voeren voor kwaliteitsverbetering. In internationaal perspectief biedt deze ontwikkeling een uniek alternatief voor de Thatcheriaanse aanpak. De vergelijking die wel wordt gemaakt met het Amerikaanse model van accreditering gaat bijvoorbeeld, zoals blijkt uit de analyses van Segers en van Weusthof, niet alleen mank omdat de beoordeling daar gebeurt door speciale zelfstandige bureaus. Men moet zich in de eerste plaats realiseren dat accreditering niet primair is gericht op kwaliteitsverbetering. Het systeem van accreditering, zoals dat in de Verenigde Staten al sinds 1920 is ontwikkeld, is gericht op *erkenning*, dat wil zeggen op het verkrijgen van een formeel kwaliteitskeurmerk voor een periode van twee tot acht jaar. Bovendien ligt het accent in deze evaluaties vrijwel uitsluitend op kennisverwerving en wordt zelden aandacht be-

steed aan kwesties als onderwijsmethoden en programmering. Wel vergelijkbaar met de Nederlandse aanpak is de nadruk op zelfevaluatie en peer evaluation.

Men is zich deze tamelijk unieke ontwikkeling op het gebied van de kwaliteitszorg in ons land echter onvoldoende bewust. Wat de laatste jaren is opgebouwd dreigt namelijk heel snel weer ongedaan gemaakt te worden. Als we kijken naar de meest recente ontwikkelingen, met name naar het door de minister gelanceerde 'werkprogramma kwaliteit en studeerbaarheid', dan zien we dat op het moment mede onder druk van de studentenorganisaties de tendens naar meer externe invloed op de interne kwaliteitszorg toch weer aanzienlijk toeneemt. Een eerste indicatie in die richting was de introductie van een voorgestructureerd 'format', aan de hand waarvan de faculteiten hun toekomstige zelfevaluatie zouden moeten verrichten. Het format dient als universele basis voor de *vergelijking* van de prestaties van studierichtingen. Dat betekent een directe bedreiging voor de interne functionaliteit van de zelfevaluaties. Vasthouden aan het format en de zuiver externe functie daarvan zal een defensieve invulling van de zelfevaluatie opleveren, waarbij de betrokkenen zich primair inspannen om naar buiten toe goed voor de dag te komen.

In het ontwerp HOOP 94 had de minister al de intentie uitgesproken om in de komende planperiode de aanleiding voor bestuurlijk optreden te zoeken in (gebleken gebreken aan) kwaliteit van het universitair onderwijs. Dat betekent dat zelfevaluatie met de eigen interne onderwijsdoelen als toetsingskader plaats zou moeten maken voor een aanpak waarbij externe beleidsdoelen, met het accent op standaardgegevens, het uitgangspunt vormen. In het nu gepresenteerde werkprogramma wordt langs die lijn verder geredeneerd. Ik zou de minister en de andere leden van de nieuwe stuurgroep dan ook dringend willen aanraden alvorens tot nieuwe maatregelen over te gaan eerst kennis te nemen van deze twee proefschriften en zich dan nog eens grondig op hun taak te bezinnen. We moeten nuchter onder ogen zien dat een nieuw 'daadkrachtig' ingrijpen in het Nederlandse hoger onderwijs de nu voorzichtige in de faculteiten op gang gebrachte aandacht voor het ontwikkelen van geschikte procedures van zelfevaluatie ernstig zal ondermijnen.

Er is de laatste jaren door het kwaliteitfrustrerende bekostigingsbeleid op basis van output-financiering, door de aanhoudende bezuinigingsdruk en door de ontslagdreiging bij diverse faculteiten op de universiteiten al zeer weinig krediet voor maatregelen vanuit Den Haag. De afname van interesse bij de betrokkenen voor inhoudelijke kwaliteitsverbetering zal gelijke tred houden met de toename van de druk van buitenaf om vooral kwantitatieve gegevens te leveren. Dat zal zeker het geval zijn als de minister zijn voornemen doorzet om uiteindelijk zelfs directe financiële consequenties aan de evaluatie-uitkomsten te verbinden. Voor alle duidelijkheid: dat betekent *niet* dat in geval van herhaaldelijk negatief beoordeelde vakgroepen niet op een gegeven moment mag worden ingegrepen, maar *wel* dat het ministerie daarvoor niet de aangewezen instantie is.

Literatuur

- Barnett, R. (1992). The idea of quality: voicing the educational. *Higher Education Quarterly*, 46; (Special issue: Quality and the Management of Quality) 3-19.
- Clark, B. (1983). *The higher education system. Academic organisation in cross-national perspective*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Frederiks, M. M. H., Westerheyden, D. F., & Weusthof, P. J. M. (1993). *Interne zorg en externe prikkel. Onderwijskwaliteitszorg in Nederlandse universiteiten en hogescholen*. 's-Gravenhage: Staatsdrukkerij.
- Greer, P. (1994). *Transforming central government. The Next Step initiative*. London: Open University Press.
- Heijnen, G. W. H., Joosten, T. H. & Vroeijenstijn, A. I. (Eds.) (1991). *Kwaliteitszorg, waarborg voor kwaliteit in het hoger onderwijs*. Groningen: CO-WOG.
- Kogan, M. (1993). The end of the dual system? The blurring of boundaries in the British tertiary education system. In C. Gellert (Ed.), *Higher education in Europe* (pp: 48-58).
- Pollit, C. (1987). Measuring university performance: never mind the quality, never mind the width. *Higher Education Quarterly*, 44, 60-81.
- Segers, M. S. R. (1993). *Kwaliteitsbewaking in het hoger onderwijs. Een exploratieve studie naar prestatie-indicatoren in theorie en praktijk*. Utrecht: Lemma.

Walford, G. (1991). Changing relationship between government and higher education in Britain. In G. Neave & F. A. van Vught (Eds.), *Prometheus bound. The changing relationship between government and higher education in Western Europe* (pp. 65-79). Oxford: Pergamon Press.

Weusthof, P. (1994). *De interne kwaliteitszorg in het wetenschappelijk onderwijs*. Utrecht: Lemma.

Wijnen, W. (1994). Onderwijskwaliteit nader bezien. *Pedagogisch Tijdschrift*, 19, 185-188.

Manuscript aanvaard 14-2-1995.

Auteur

I. Weijers is als post-doc verbonden aan de sectie Wijsgerige en Historische Pedagogiek van de Katholieke Universiteit Nijmegen. In januari verscheen van zijn hand en van mede-auteur Peter Baggen *De toekomst van de universiteit* bij Amsterdam University Press.

Correspondentie-adres: Vakgroep Algemene Pedagogiek, Montessorilaan 3, Postbus 9104, 6500 HE Nijmegen.

Abstract

The quality of the university

I. Weijers. *Pedagogische Studiën*, 1995, 72, 133-140.

In this paper a comparison is made of the history of the quality-discussion in higher education in Great Britain and in The Netherlands. This comparison is made with reference to two recent publications in the field of quality care-research: *Kwaliteitsbewaking in het hoger onderwijs* by M. Segers and *De interne kwaliteitszorg in het wetenschappelijk onderwijs* by P. Weusthof. The author of this paper concludes that since the beginning of the nineties the quality care-policy in Dutch higher education presents a unique alternative for the British example. But at the same time he states that the direction of this policy for the second half of the nineties is extremely insecure.

De educatieve faculteit: ontwikkelingen en tendensen

Inleiding

De ontwikkelingen met betrekking tot de educatieve faculteit, zoals die zich in grote lijnen afspelen bespreken wij in deze bijdrage in drie delen:

- 1 De voorgeschiedenis en de eerste ontwikkelingen. Dit gedeelte wordt behandeld aan de hand van eerste ministeriële stukken en van het themanummer 'Educatieve Faculteiten' van het Tijdschrift voor Lerarenopleiders (jaargang 13(3), 1992).
- 2 De ontwikkelingen die sindsdien plaats vonden, waarvoor wij uit voortgangsverslagen van samenwerkingsverbanden putten, uit stukken van het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen en uit rapportages van de Inspectie van het Onderwijs (Inspectie van het Onderwijs 1993, 1994a en 1994b).
- 3 Een blik vooruit met daarin een taxatie van mogelijke verdere ontwikkelingen, hun sterke en hun zwakke kanten.

1 De voorgeschiedenis en de eerste ontwikkelingen

Hoewel de idee van meer samenwerking tussen instituten van docentopleidingen, begeleidingsinstellingen en researchcentra reeds veel eerder regelmatig gepropageerd (en ook veelvuldig in praktijk gebracht) werd, wordt het begin van de educatieve faculteit algemeen in het jaar 1988 gelegd, toen het kamerlid Franssen een samenwerkingsverband tussen de diverse docentopleidingen voor regulier en speciaal onderwijs voorstelde. Dat instituut zou met universitaire instituten moeten samenwerken en zich moeten richten op de nascholing en de begeleiding van docenten. In een latere uitwerking door het Ministerie van O. en W. (1990b) werd ook het Cito in dat samenwerkingsverband betrokken, terwijl de relatie met research-instituten wat lossere gedacht werd.

De gedachte van hechtere samenwerkings-

verbanden kwam natuurlijk niet zomaar uit de lucht vallen. Behalve een bezorgdheid betreffende een optimale samenwerking hebben twee ontwikkelingen mede daaraan ten grondslag gelegen. Allereerst werd in 1976 wettelijk de nascholing een taak van de docentopleidingen, waardoor scholing en nascholing meer hand in hand gingen en ten tweede ontstond er (mede door het eerstgenoemde) een steeds groter overgangsgebied tussen nascholing en onderwijsverzorging (zie Köllen, 1992).

In zijn brief van 31-10-1990 aan de Tweede Kamer neemt de staatssecretaris van O. en W. de draad op (daarbij trouwens voortbordurend op een ministeriële schrijven d.d. 20-02-1990, (1990a) en op een discussie van de onderwijscommissie van de kamer waarin als sturingsdoel bundeling en concentratie van lerarenopleidingen en verzorgingsinstellingen werden gesteld) met zijn voorstel om een samengaan van scholing, nascholing en onderwijsondersteuning te bevorderen door instellingen te stimuleren samen educatieve faculteiten te vormen. De staatssecretaris wilde deze ontwikkeling niet van bovenaf opleggen, maar wel een start van onderaf met behulp van enige subsidiëring stimuleren. De uiteindelijke doelen van deze ontwikkeling zijn samenwerking (liefst op basis van een gemeenschappelijke beleidsvisie), een tegengaan van verkokering van deskundigheden, een sterke koppeling van theorie en praktijk en voor scholen één adres om zich tot te richten. Een en ander zou wel binnen de huidige wettelijke kaders moeten plaats vinden en fusie-processen werden nadrukkelijk niet nagestreefd. De participerende instellingen zouden op zich zelfstandig moeten blijven en de samenwerking zou een federatief karakter moeten krijgen. (Overigens blijft in alle brieven op dit punt onduidelijkheid: de term Faculteit suggereert een hechte organisatie binnen een uitgewerkte, meer omvattende institutie en niet een federatie met een lichte bestuursconstructie). De staatssecretaris benadrukte in zijn subsidiëeringsplan duidelijk dat hij brede verbanden van samenwerking voor ogen heeft (enkele projecten van samenwerking tussen alleen Pabo's en SBD's werden dan ook door hem niet gesubsidiëerd), dat de samenwerking in concrete projecten gestalte moet hebben en dat er een vorm van bestuurlijke paraplu moet bestaan.

Uit in het themanummer *Educatieve Faculiteiten van het Tijdschrift voor Lerarenopleiders* gebundelde artikelen blijkt dat er verschillend gereageerd werd op het staatssecretariële initiatief. Sommigen (Slangen, Frik) reageerden vrij positief, anderen (Kok, Van den Broek) reageerden genuanceerder en voorzichtiger. Belangrijke vragen die men zich stelde waren:

- Hoe zwaar mag, moet of zal de bestuurlijke overkapping zijn, dit met name ook gezien de onduidelijkheid over wat het ministerie aan organisatiestructuur werkelijk voor ogen staat.
- Is een samenwerking van al de genoemde instellingen mogelijk en functioneel.
- Is samenwerking op een andere wijze niet zinvoller en efficiënter te realiseren.

Overigens is een aantal instellingen met het opbouwen van een educatieve faculteit van start gegaan en hebben 9 van hen start- en later vervolgsubsidies van het ministerie ontvangen.

2 De ontwikkelingen in 1992 en 1993.

- *Het initiatief*

De initiatieven tot het creëren van een regionale educatieve faculteit blijken in veel gevallen uit te zijn gegaan van het HBO, en met name van de docentopleidingen. Deze initiatieven gaan in drie richtingen: naar begeleidingsinstanties, naar universitaire instellingen en vakgroepen en naar andere lerarenopleidingen.

Een tweede bron van initiatieven wordt gevormd door, vaak reeds bestaande samenwerkingsverbanden van SBD's en Pabo's. In tegenstelling tot de hierboven aangeduide initiatieven van het HBO betreft het hier echter meestal smallere samenwerkingsverbanden.

- *De start*

De voortgangsverslagen van de diverse initiatieven om tot een educatieve faculteit te komen en de samenvatting daarvan in het inspectierapport 1993 geven aan dat veel energie en tijd gestoken is in het op één lijn brengen van de uitgangspunten en de doelstellingen van de participanten en in het zoeken naar een gemeenschappelijke visie op het fenomeen Onderwijs. Daarnaast heeft de bestuurlijke vormgeving veel tijd en energie gekost.

- *Bestuurlijke organisatie*

De meeste educatieve faculteiten hebben tot nu toe gekozen voor een lichte bestuurlijke dak- of paraplu-constructie binnen de bestaande wettelijke kaders en niet tot faculteiten in de gebruikelijke zin. Bestuurlijk zijn intenties uitgesproken en globale samenwerkingsafspraken gemaakt, men heeft de financiële zaken geregeld en bepaald welke eenheden en personen in de algehele samenwerking betrokken zouden zijn, met welke tijdsinvestering en met welke onderlinge verdeling van de verantwoordelijkheden en taken.

De bestuurlijke vergaderfrequentie heeft men in het algemeen gering weten te houden tot enkele keren per jaar tenzij er zich problemen voordoen en men delegerde de werkzaamheden naar leiders van vakgroepen, afdelingen van opleidingen en secties voor nascholing.

In de startfase is, zo blijkt uit de rapportage van de inspectie van 1993, ondanks de pragmatische aanpak toch 10 tot 35% van de verkregen subsidies aan de bestuurlijke activiteiten en vormgeving besteed.

- *Ontwikkeling van daadwerkelijke samenwerking*

Het bleek (en blijkt nog steeds) niet gemakkelijk concrete projecten op te zetten. Het kiezen van projecten onder een algemene noemer was nog niet zo moeilijk, maar de staatssecretaris eiste terecht concreetheid van projecten: scherp omschreven projectdoelen, een argumentatie voor de keuze daarvan, een opgave van de participanten en hun rol in het project, een duidelijk uitvoeringsplan met een schema voor de financiering en een goed evaluatieprogramma.

Het inspectierapport van 1994 concludeert dat hierin het verst ontwikkeld zijn (maar als zodanig voor wat de subsidiëring betreft door het ministerie in eerste instantie dus toch te smal bevonden) de samenwerkingsverbanden tussen Pabo's en SBD's. Van deze samenwerkingsverbanden, waarvan diverse overigens reeds meerdere jaren bestonden, vervullen de SBD's meestal een loket-functie, waarschijnlijk omdat basisscholen reeds gewend zijn zich bij problemen en met vragen tot de SBD's te wenden. De ontwikkeling van deze samenwerkingsverbanden is zeker vergemakkelijkt door dat Pabo's en SBD's zich op hetzelfde onder-

wijsniveau richten: het primaire onderwijs en doordat beide meestal reeds lang met basis-scholen uit dezelfde regio samenwerken en elkaar daar regelmatig ontmoeten.

3 Terug- en vooruitblik

3.1 Terugblik

- In het algemeen kan gesteld worden dat samenwerking van instituties die zich op hetzelfde onderwijsniveau richten, het best en het gemakkelijkst van de grond gekomen is en nog komt. Een probleem voor de doelstelling: samenwerking door allen, is dat de genoemde instanties niet werken binnen een differentiatie op één dimensie, maar binnen een kruis van twee dimensies. De ene dimensie is die van de fase van onderwijs: primair, secundair en/of tertiair. De andere dimensie is die van de aard, de soort van activiteiten: scholing, nascholing en/of (docent- of leerling-)begeleiding. Coöperatie op één van beide dimensies is niet zo moeilijk te realiseren, maar samenwerking op beide dimensies tegelijk schept veelal grote problemen. Allereerst problemen van coördinatie-aard. De inspectie concludeert dan ook in het onderwijsverslag over 1993 dat een belangrijk deel van het ingebrachte overheidsgeld besteed wordt aan coördinatie en onderlinge communicatie. Daarnaast problemen van interessen en georiënteerdheid van instituties en problemen in het opzetten van met name concrete projecten (Zie ook de brief van de minister dd. 30-11-94).

- Daar komt bij dat problematieken en activiteiten bij de verschillende niveaus van onderwijs wel veelal dezelfde naam hebben, maar dat zij inhoudelijk toch heel verschillend kunnen zijn. De wijze van lesgeven in het primair onderwijs heet didactiek en hetzelfde geldt bij het W.O. Maar inhoudelijk is er een zeer groot verschil tussen beide: de gelijke naam dekt niet een gelijke lading. Hetzelfde geldt voor de term begeleiding; De problemen waarmede docenten uit het primair onderwijs worden geconfronteerd verschillen in veel opzichten van die van het tertiaire onderwijs en zaken als leerlingbegeleiding en correctie van leerproblemen verschillen dan ook voor de beide fasen van onderwijs inhoudelijk en methodisch zo veel dat er weinig gemeenschappelijks aan is en dat daarmede weinig grond voor een ge-

meenschappelijk project bestaat. Deze omstandigheden maken het begrijpelijk dat het onderwijsverslag 1993 "de oogst tot nu toe mager" noemt.

- Een belangrijke complicatie voor wat de medewerking van universitaire instituten betreft, wordt gevormd door de specifieke gerichtheid van veel van deze instituten. Iedere vakgroep ontwikkelingspsychologie, orthopedagogiek en onderwijskunde heeft zijn eigen onderzoeksprogramma en zijn eigen deskundigheid. Het beleid van de universiteiten (en vele jaren ook dat van SVO) is juist gericht op deze spreiding van specificiteiten en van deskundigheden. Dat kan betekenen dat een samenwerkingsverband in het zuiden van het land voor haar gekozen en ontwikkelde projecten de eventueel noodzakelijk geachte wetenschappelijke deskundigheid beter kan vinden in het noorden dan in de eigen regio.

3.2 Vooruitblik

- De projectkeuze

De ervaringen tot nu toe doen de vraag rijzen of het niet verstandig zou zijn niet primair te zoeken naar samenwerking van alle betrokkenen in een regio maar

- a naar samenwerking van betrokkenen binnen één fase of een overgang tussen twee fasen van onderwijs en/of
- b naar samenwerking inzake één thematiek, bij voorkeur nog onder de conditie a of hoogstens van betrokkenheid op twee aangrenzende fasen voor wat deskundigheid en werkerterrein betreft. Dergelijke samenwerkingen hebben minder pretenties dan een samenwerking tussen allen, maar de realiseringkansen en het nut ervan zijn ongetwijfeld groter.

Ook de inspectie stelt zich, gegeven de derde aanbeveling in haar voortgangsverslag van 1993, blijkbaar deze vraag en in het onderwijsverslag over 1993 heet het dat "van een meerwaarde ten opzichte van de oude situatie slechts in zeer voorzichtige termen en op onderdelen gesproken kan worden".

De minister van O. en W., die na het vertrek van de staatssecretaris het beleid inzake de educatieve faculteiten overgenomen heeft, is overigens tot hetzelfde inzicht gekomen. Blijkens brieven aan de Tweede Kamer in 1993 en 1994

(1993a en 1994) wil hij in wat hij noemt de tweede fase in de ontwikkeling van educatieve faculteiten de projecten meer specifiek richten op de coöperatie en de verbetering van de docentopleidingen. Eventuele samenwerking met onderwijsbegeleidingsdiensten en universitaire centra dient ook binnen deze doelbeperking plaats te vinden.

- *De projectontwikkeling*

Beziet men overigens de projecten die in 1992 en 1993 zijn gestart en verder ontwikkeld, dan blijkt de praktijk van het veld ook de richting van de beperkte samenwerking ingegaan te zijn: samenwerkingsverbanden tussen SBD's en Pabo's, tussen lerarenopleidingen van het HBO en WO en tussen nascholingsinstanties. Wel plaatst men de projecten veelal binnen een groter organisatorisch kader, maar onduidelijk is of zulks uit een eigen interne motivatie gebouwd is en op duidelijke inhoudelijke gronden van het project of omdat men weet dat men anders mogelijk geen subsidie zou krijgen.

- *De brievenbusfunctie*

Eén brievenbus, één adres waartoe men zich kan wenden voor al zijn problemen en vragen lijkt een heel mooi doel, maar er doemen problemen op die het dubieus maken of dit doel zinvol en bereikbaar is.

Allereerst moet een adres-instantie goed op de hoogte zijn van de deskundigheden en de hulpmogelijkheden van alle aan de betreffende educatieve faculteit deelnemende instellingen. Temeer waar deze intake-figuur ook vragen en problemen van vragers moet kunnen taxeren en aldus moet kunnen bepalen naar wie hij of zij hen moet doorsturen. Dat betekent dus een persoon van een behoorlijk hoog deskundigheidsniveau. Dat moet betaald worden en dat betekent voor de projecten-realisatie produktie-arme kosten.

Maar bovendien bestaat er in deskundigheden een redelijke overlap tussen de aan de educatieve faculteiten deelnemende instellingen en die instellingen zijn praktisch allemaal krap bij kas en verwerven dus heel graag opdrachten. Dat kunnen zij op twee manieren trachten te realiseren. Of door scherp met offertes met elkaar te concurreren of door samen te werken en met een deel van de revenuen tevreden te zijn in ruil voor een verminderd risico van het

verliezen van de concurrentiestrijd. Deze laatste strategie wordt uiteraard binnen een educatieve faculteit verwacht. Maar dit betekent wel dat de intake-instantie iedere schijn van bevoordeling moet vermijden en een strikt eerlijke doorverwijzing moet realiseren. Zo iets is meer vanzelfsprekend dan gemakkelijk. Het vraagt ervaring, gezag en wijsheid en personen, met deze eigenschappen begiftigd, zijn er niet in overvloed en bovendien ook vrij duur.

Een andere werkwijze van de intake-instantie om deze moeilijkheid te vermijden bestaat uit het enkel intaken en niet doorverwijzen. Voor de intaker is deze werkwijze veilig, maar de consequentie is wel weer veel kostbaar vergaderen en overleggen van de samenwerkende instellingen.

Hoe men ook te werk gaat, de ambivalente relatie tussen partijen van partner en concurrent zijn blijft, de inspectie stelt dit terecht, spanning geven (zeker indien zoals bij het verwerken van nascholingsopdrachten de één met aanbod- en de ander met vraagfinanciering werkt).

Eén intake-adres klinkt dus mooi en heeft ook zekere voordelen, maar de complicaties zijn vele en een bevredigende realisatie is moeilijk en veelal kostbaar. Bovendien moet men zich afvragen of scholen wel zo'n behoefte hebben aan één adres. Scholen weten meestal vrij goed bij wie zij terecht kunnen met een vraag of via wie zij eventueel bij de juiste instantie kunnen komen. Schooldirecties kennen hun regio meestal goed. Overigens lijkt de minister voor wat de tweede fase in de ontwikkeling van de educatieve faculteit betreft, de brievenbusfunctie ook niet meer zo belangrijk te achten. De functie krijgt ten minste geen aparte aandacht meer (1994).

- *De coördinatie en interne communicatie*

Zowel in het geval van grote projecten, waaraan vele personen en instellingen meewerken als in het geval van een gezamenlijke intakeverwerking worden hoge management-eisen gesteld. Iemand of enkele personen moeten zorgen voor een goede onderlinge afstemming, voor een heldere communicatie en voor een efficiënte bedrijfsvoering. Het werk moet vaart hebben en de kosten-produktenverhouding moet in orde zijn. De ervaring met grotere onderzoeksprojecten heeft geleerd dat de manage-

menteisen hoog zijn en dat het management moeilijker is naarmate het project omvangrijker is en de heterogeniteit van de betrokkenen groter. Het is eigenlijk heel begrijpelijk dat in het onderwijsverslag 1993 geconstateerd wordt dat "een belangrijk deel van het ingebrachte overheidsgeld besteed wordt aan de coördinatie en de onderlinge communicatie". In dit soort situaties moet men zich op een gegeven moment afvragen of vergroting van een project of een samenwerkingsverband niet tot te hoge managementkosten leidt en daarom ongewenst is en ook of bijv. 2 kleinere projecten en samenwerkingsverbanden niet efficiënter is dan één groot. In zijn brief dd. 30-11-1994 lijkt de minister niet ongevoelig voor deze overweging.

- Slot

Betekent het voorgaande nu dat het experiment Educatieve Faculteit als mislukt beschouwd en dus afgewezen moet worden? Dat niet. Er zijn nieuwe samenwerkingsverbanden en -projecten in diverse regio's gerealiseerd (zie Inspectie van het Onderwijs, 1993 en 1994b) en het stimuleringsbeleid van het ministerie heeft deze gang van zaken zeker bevorderd. De reserve die wij desondanks blijven houden, concentreert zich op een aantal punten.

Ten eerste blijft het onduidelijk wat het ministerie wil: een samenwerking van op zich zelfstandige of in een ander organisatieverband werkende instellingen, of een echte faculteit. Weliswaar maakt de minister in zijn brief van 30-11-1994 onderscheid tussen educatieve netwerken (de grootste samenwerkingsmogelijkheden) en educatieve faculteiten (op lerarenopleiding betrekking hebbende kleinere combinaties), maar zonder aan de wettelijke kaders te willen tornen blijft hij over faculteiten spreken en ook over "een principiële heroverweging van de institutionele structuur van de lerarenopleidingen". Maar voor een hechte en duurzame samenwerking is het noodzakelijk dat medewerkers en besturen weten waar zij aan toe zijn (zeker in een tijd van voortgaande bezuinigingen en personeelskrimpelingen). Het is veel helderder om de term faculteit helemaal te schrappen en voortaan te spreken over (ruime) educatieve netwerken en (specifiek op lerarenopleidingen gerichte) educatieve federaties. Daaraan kan de minister dezelfde eisen

van samenwerking, concreetheid van projecten enz. stellen.

Verder vragen brede samenwerkingen en grote projecten een heel deskundig management, willen zij soepel (blijven) verlopen en niet bijv. veel vergadertijd vragen. Bij kapitalisering van die vergaderingen blijkt hoe duur zij zijn. Kleinere en meer omschreven projecten, zoals de minister thans blijkbaar ook meer nastreeft, stellen in dit opzicht minder hoge eisen en zijn dan ook vaak zinvoller.

Vervolgens is er de vraag of de door de educatieve faculteiten beoogde samenwerking en het benutten van elkaars kennis en kundigheden niet op een andere meer efficiënte wijze ook en wellicht beter bevorderd kunnen worden. Bijv. door het subsidiëren van interdisciplinaire congressen, door het bevorderen van deelname aan conferenties die niet alleen op de eigen kring gericht zijn, door het steunen van breder gerichte onderwijskundige tijdschriften, door het verstrekken van concrete opdrachten enz. Er bestaan vele, vaak ook goedkope en zeker bestuurlijk minder belastende wegen om verbetering van deskundigheid en intensivering van samenwerking te bevorderen. Als voorbeeld noemen wij oa. de Velonconferenties die voor alle categorieën docenten bedoeld zijn en de ORD-dagen die naast een wetenschappelijke ook een duidelijke marktfunctie hebben. Zie ook het samenwerkingsverband tussen de Open Universiteit en de Pabo (Open Universiteit, 1994).

En ten slotte is de vraag of het niet verstandig is de doelen van de educatieve faculteiten principiële bescheidener te stellen: naar 2 of 3 brievenbussen te streven en ook kleinere samenwerkingen, bijv. die tussen Pabo's en SBD's (zie de inspectierapporten), tussen tweede- en eerste-graads lerarenopleidingen en tussen nascholingsinstanties te steunen. Deze doelen zijn niet zo pretentief, vormen geen monumenten, maar zij voorzien vaak in praktische behoeften en de projecten zijn dan ook meestal heel concreet, gericht op directe vragen vanuit het onderwijs en zij vereisen doorgaans weinig vergadertijd. Het zijn met andere woorden geen Educatieve Faculteiten, maar zij zijn wel educatief nuttig. Dat de minister, blijkens de brief van 30-11-1994 in twee lijnen gaat werken, één lijn voor de lerarenopleidingen en één voor de begeleidingsdiensten en dat

hij voor de eerste, de lijn van de educatieve faculteiten, de doelen inperkt tot de kwaliteitsverbetering van de lerarenopleidingen, vinden wij dan ook een juiste beslissing. Daarbij zou overigens niet meer gesproken moeten worden over faculteiten maar over federaties.

Onze *slotconclusie* kan een variant zijn op de titel van een eerder artikel (1992): De Educatieve Faculteit: vooruit, maar bescheiden, onder een andere vlag en met aandacht voor efficiëntie en alternatieven.

P. van den Broek, emeritus-hoogleraar onderwijspsychologie R.U. Leiden
Universitaire Lerarenopleiding IVLO

Literatuur

- Broek, P. van den (1992). De educatieve faculteit: vooruit, maar voorzichtig. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 13(3), 29-33.
- Frik, A. (1992). Educatieve faculteiten: een stap in de goede richting. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 13(3), 19-26.
- Giesbers, J. (1992). Educatieve Faculteit: papieren tijger of serieuze onderwijsvernieuwing. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 13(3), 3-6.
- Inspectie van het Onderwijs (1993). *Een voortgangsrapportage educatieve faculteiten*. De Meern: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (1994a). *Onderwijsverslag over het jaar 1993*. Den Haag: S.D.U.
- Inspectie van het Onderwijs (1994b). *Educatieve Faculteiten, tweede tussenrapport*. Breda: Inspectie van het Onderwijs.
- Kok, J. (1992). Educatieve faculteiten: oplossing of probleem. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 13(3), 13-17.
- Kölln, E. (1992). Samen scholen en verzorgen. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 13(3), 7-12.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen (1990a). *Beleidsnotitie Beroepsvereisten voor Leraren*. Zoetermeer: Min. van O. en W.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen (1990b) *Brief betreffende Educatieve faculteiten*, dd. 31-10-1990. Den Haag: Min. van O. en W.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen (1992). *Brief betreffende Educatieve faculteiten*, dd. 28-02-1992. Den Haag: Min. van O. en W.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen (1993). *Brief van de minister van onderwijs en wetenschappen*, dd. 15-11-1993. Den Haag: S.D.U.
- Ministerie van O. en W. (1993). *Brief van de minister van onderwijs en wetenschappen*, dd. 15-09-1993 ter aanbieding van de beleidsnota "Vitaal Leraarschap", hoofdstuk 5 "de opleiding van leraren". Den Haag: S.D.U.
- Ministerie van O. en W. (1994). *Brief van de minister van onderwijs, cultuur en wetenschappen aan de voorzitter van de tweede kamer*. Zoetermeer: 30-11-1994.
- Open Universiteit (1994). De Open universiteit als partner van de PABO. *Modulair 1994*, 9(3).
- Slangen, F. (1992). Samen op weg naar de best denkbare leraar. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 13(3), 34-37.

Boekbesprekingen

W. Feinberg

Japan and the pursuit of a new American identity. Work and education in a multicultural age

Routledge, New York/London, 1993

216 pagina's, £ 37.50 ISBN 0-415-90683-0.

Dit project van Feinberg is voortgekomen uit een bezorgdheid over de relatie tussen school en werk, en is later verschoven in de richting van de vraag naar de aard van een democratische identiteit in een multiculturele samenleving. Feinberg begon dit project omstreeks 1980, kort nadat leiders vanuit overheid en industrie verklaarden dat er een crisis heerste in het Amerikaanse onderwijs. De oorzaken van het groeiende Amerikaanse handelstekort met Japan en de (toenmalig) in verval verkerende industrie (auto's en consumenten-elektronica) zouden vooral liggen in het slechte onderwijs. De lage testcores van Amerikaanse leerlingen, met name in vergelijking met die van Japanse, achtte men een teken van de achteruitgang van het onderwijs en dit zou de verklaring vormen voor het gebrek aan concurrerend vermogen van de Amerikaanse industrie. Zowel de hoge testcores van Japanse studenten als de indrukwekkende prestaties van de Japanse industrie zag men als bewijs voor de stelling dat goed onderwijs goede werknemers produceert. Nu vestigde zich in die jaren in de V.S. een groeiend aantal 'transplants', dat wil zeggen filialen van Japanse maatschappijen. De Japanse kinderen die met hun ouders meekwamen, werden geplaatst in de nabijgelegen openbare scholen. Dit stelde Feinberg (hoogleraar Philosophy of Education en leider van de Study of Cultural Values and Ethics aan de University of Illinois, Urbana-Champaign) in staat de gecompliceerde relatie tussen onderwijs en arbeidsmarkt/industrie aan een eerste analyse te onderwerpen. Hiertoe interviewde hij talloze Japanse ouders en kinderen, zowel in de V.S. als na hun terugkeer naar Japan. Hoewel Feinberg nog steeds geïnteresseerd was in de relatie tussen schoolprestaties en industriële produktiviteit, trad er een verschuiving op in zijn vraagstelling: wat betekenen de prestaties van Japanse scholieren en Japanse werknemers voor Amerikanen, en waarom hebben ze die betekenis? Een van de

redenen voor deze verschuiving in probleemstelling was dat Feinberg het gevoel had dat economische kwesties van secundair belang geworden waren en dat er achter al die aandacht voor Japan een bezorgdheid voor de eigen identiteit en het moreel karakter schuil ging. Zijn centrale vraag werd dus: "What is it about the nature of our self-understanding that leads us to see Japanese performance in the way that we do?" (p. 4). Voor Feinberg scheidt de op Japan geprojecteerde mengeling van vrees en bewondering een goede gelegenheid om meer te weten te komen over de eigen Amerikaanse identiteit, en de wijze waarop het onderwijs hieraan bijdraagt.

De burgers van de V.S. zien hun land als een democratie, als leider van de 'vrije wereld'. Hun politieke identiteit is een democratische; maar waar leert men de democratische gezindheid? De rol van het onderwijs bij het ontwikkelen van een democratische identiteit is van cruciaal belang. En deze taak van het onderwijs is de afgelopen jaren schromelijk verwaarloosd. De redenen hiervoor zijn volgens de auteur onder andere de volgende. Het onderwijs is er niet in geslaagd een bijdrage te leveren aan een meer egalitaire en democratische samenleving. Een andere reden is gelegen in de klassieke democratische theorie zelf. In westerse democratieën wordt het 'publieke goed' te vaak gereduceerd tot het niveau van de individuele belangen. Een van de centrale vragen in Feinbergs boek is of in Japan een andere, en wellicht meer geschikte conceptie van het publieke goed domineert.

Het ideaal van de opvoeding en vorming tot burger ('education of a public') lijkt verloren gegaan te zijn. Sommigen, de *economisch conservatieven*, benadrukken het economisch nut van het onderwijs voor zowel de natie als het individu en derhalve moet de inhoud van het leerplan 'cash value' hebben. Anderen, de *cultureel conservatieven*, achten het een centrale taak van het onderwijs de specifieke nationale of religieuze identiteit met behulp van door de traditie bepaalde symbolen en betekenissen te bevorderen. Is er, zo vraagt Feinberg zich af, nog een visie mogelijk op de burgers of ingezetenen van een nationale gemeenschap, die breder en meer inclusief is, en die verbonden kan worden met een verdedigbare conceptie van democratie?

De Amerikaanse identiteit is onderhevig aan een tweetal conflicterende krachten, een patriot-

tistische en een kapitalistische. Er is het streven naar, enerzijds, een coherente (tevens raciale, etnische of gender-) identiteit ('black, female, professional U.S. citizen'), anderzijds naar een open identiteit, die poreuze relaties met andere culturen en internationale exportmarkten mogelijk maakt. Japan wordt zowel als dreiging en als model ervaren, omdat het er in geslaagd lijkt te zijn, met behoud van een sterke nationale identiteit, als kapitalistische grootmacht de wereldmarkt te veroveren. De conservatieven zien het liefst de vooroorlogse eenheid van 'Amerikanisme' en kapitalisme hersteld.

Japan representeert een probleem voor de liberale theorie, aldus Feinberg. De liberale verbintenis aan gelijke kansen in en 'kleurenblindheid' van het onderwijs, staat op gespannen voet met de liberale zorg voor de culturele integriteit. Moet het onderwijs de specifieke behoeften van culturele groepen bedienen, of moet het de culturele diversiteit zien als iets dat met behulp van het (openbaar) onderwijs overwonnen dient te worden? In het laatste geval zal meer aandacht gegeven moeten worden aan een nationaal curriculum en een nationaal systeem voor het beoordelen van leerkrachten en leerlingen.

Bovengenoemde kwesties kunnen niet los gezien worden van de vraag welke eigenschappen, als aspecten van de identiteit, in opvoeding en onderwijs nagestreefd moeten worden. Japanners, zo wordt bijvoorbeeld verondersteld, zijn beter in staat hun behoeften uit te stellen en sparen meer voor later. Hedendaagse Amerikanen zijn vooral consumptief ingesteld, gericht op directe bevrediging. Dit zijn eigenschappen die efficiënt en goedkoop produceren van goederen niet meteen in de hand werken. Hier komt volgens Feinberg nog bij dat het met de Amerikaanse identiteit(svorming) problematisch gesteld is. Identiteit omschrijft hij hierbij als volgt: "It involves the way people think about themselves, what they care about, the kinds of commitments they make, and the point of view they take" (p. 18). Wat men vroeger zag als kenmerken die bepalend waren voor de identiteit van een persoon (geslacht, afkomst, beroep, religie), inclusief de daarbij behorende stereotypen, is veel meer een onderwerp van keuze en levensontwerp geworden. Wellicht moet het onderwijs, net zoals in Japan, weer gekenmerkt worden door meer orde, meer structuur en inperking van keuzen en openheid.

Japan kent deze met de voortschrijdende individualisering gepaard gaande problemen niet of in veel mindere mate. Het confucianisme legt het primaat bij het collectief boven het individu. Het gezag van de groep perkt de individuele wensen in en ziet erop toe dat het gemeenschappelijk doel prevaleert. Respect voor ouders wordt overgedragen naar leerkrachten en leidinggevenden, loyaliteit jegens gezins- en familieleden wordt getransfereerd naar loyaliteit jegens organisaties. In de V.S. ziet men individuele belangen als wezenlijk antagonistisch van aard; de belangen van werknemers zijn bijvoorbeeld altijd tegengesteld aan die van werkgevers. In Japan domineert meer het ideaal van harmonie in de menselijke relaties. Oplossingen van problemen moeten de groep ten goede komen. De scheiding tussen het publieke en private domein wordt minder scherp getrokken dan in het Westen; alle relaties moeten gekenmerkt worden door vertrouwen, warmte, coöperatie en efficiëntie. De doelen van het bedrijf beïnvloeden het privé-leven. Werknemers hebben kennis van de geschiedenis van het bedrijf en tonen respect en dankbaarheid voor de oprichters en voormalige directeuren. De identiteit van (mannelijke) personen wordt derhalve sterk bepaald door het bedrijf.

In Japan en de V.S. vigeren verschillende concepties van het zelf en de gemeenschap. In de V.S., aldus Feinberg, overheerst de ideologie dat gemeenschappen ontstaan en in stand-gehouden worden omdat dit in het belang is van individuele belangen en behoeften. Om de gemeenschap in stand te houden moeten belasting betaald en de wet gehandhaafd worden; er is sprake van een minimale conceptie van burgerschap. Deze individualistische conceptie van zelf en gemeenschap levert enige problemen op. De behoeften en keuzen van een individu zijn sterk bepaald door de sociaal-culturele context. In Japan domineert een meer communitarische conceptie van het zelf, waarbij de individuele behoeften en belangen meer bepaald worden door de normen en verwachtingen van de gemeenschap. De grenzen tussen het zelf en de gemeenschap zijn diffuser, en in de conceptie van het zelf is 'deel uitmaken van' een veel belangrijker waarde dan 'onafhankelijkheid'. Het wijzen op collectieve verantwoordelijkheid neemt een grotere plaats in dan morele oordelen over individuele gedragingen.

De vergelijking met Japan heeft, zoals gezegd, voor Feinberg tot doel om meer zicht te krijgen op een voor de V.S. gewenste onderwijsconceptie. In Japan heeft men, althans dat veronderstellen velen, een bevredigende invulling kunnen geven aan de taakstellingen van het onderwijs, te weten, "the academic achievement for international competition, and the development of a unified national identity" (p. 32). In de V.S. is de eerstgenoemde doelstelling de voornaamste zorg van de zogenaamde economisch conservatieven, de laatstgenoemde is dat voor de cultureel conservatieven.

Individualisme leidt volgens Feinberg tot problemen met betrekking tot moraal en gezag. Hij sluit zich hierbij aan bij bepaalde ideeën van MacIntyre. Volgens deze ethicus heeft het oprukkend individualisme geleid tot het verloren gaan van een gemeenschappelijke morele taal; de westerse mens heeft het vermogen om deel te nemen aan een, mede door de traditie bepaalde, morele discours verloren. In onze samenlevingen is de relatie tussen sociale rollen en specifieke verplichtingen verdwenen; het individu wordt de enige arbiter van morele standaarden. Hoe anders is dit in Japan. Daar bepaalt de gemeenschap de morele normen die kenmerkend zijn voor de verschillende rollen en daarmee voor de morele identiteit van individuen. Het morele gezag berust bij de gemeenschap. Amerikanen, en hier beroept Feinberg zich onder andere op Bellah c.s., worden opgevoed tot onafhankelijkheid. Zij verlaten vroeg het ouderlijk huis, om vervolgens naar eigen keuze hun levensstijl in te richten. Japanners met hun oriëntatie op verbondenheid en gemeenschappelijke banden blijven langer thuis wonen en zijn hun werkgever soms levenslang trouw. Het laatste leidt ertoe dat werkgevers durven te investeren in opleidingen van hun personeel en zij employés van andere bedrijven, die door te solliciteren bijna per definitie tonen deloyaal te zijn, niet snel zullen aannemen. Feinberg wijst er op dat, opvallend genoeg, de commerciële waarden die geacht werden samen te hangen met het individualisme, zoals efficiëntie, produktiviteit en spitsvondigheid, (ook) nauw gerelateerd blijken te zijn aan het Japanse collectivisme. In de V.S. zullen nochtans cultureel en economisch conservatieven, ondanks hun bewondering voor het Japanse economische succes, zich niet aangetrokken voelen tot de in Japan vigerende col-

lectivistische conceptie van zelf en gemeenschap.

De economisch conservatieven zijn onder andere onder de indruk van de goede schoolprestaties, in het bijzonder de hoge scores voor wis- en natuurkunde van Japanse leerlingen. De misleidende gedachte dat er een lineair-causale relatie bestaat tussen deze scores en de industriële produktiviteit heeft snel postgevat. Het verhogen van laatstgenoemde grootheid vereist simpelweg beter (efficiënter) onderwijs. Feinberg wijst er vervolgens op dat ingrijpende technologische veranderingen op de industriële werkvloer om een nieuw soort werknemers vragen. De werknemer heeft niet langer een vaste functie, waar specifieke kennis of vaardigheden voor nodig zijn. Het verdient aanbeveling deze kennis en vaardigheden zo breed mogelijk onder de werknemers te verspreiden. Maar deze noodzaak van een flexibel, lateraal gestructureerde werkplek is veelal niet van invloed op de voorstellen voor onderwijsvernieuwing. De economisch conservatieven pleiten desondanks voor meer (centraal afgenomen) tests in het onderwijs, waardoor de individuele competitie en sociale hiërarchie in de klas vergroot wordt ('the competitive education reform models'). Ervaringen in Japanse bedrijven in de V.S. met Amerikaanse werknemers leert dat de relatie tussen (niveau van het) onderwijs en produktiviteit niet eenduidig is. Er zijn aanwijzingen dat coöperatieve relaties, teamwork en interpersoonlijke vaardigheden een vitale rol spelen op de werkvloer.

Ziet de economisch conservatief Japan vooral als model om de industriële produktiviteit te verhogen, voor de cultureel conservatief (zoals A. Bloom) is Japan het bewijs dat arbeidsethiek en morele deugden 'lonend' zijn. Een sterke nationale identiteit bevordert de harmonie en nationale eenheid; een gemeenschappelijke conceptie van het publieke goed is hierbij van levensbelang. Culturele instituten, waaronder gezin en onderwijs, moeten zich weer van deze taak bewust worden. Het curriculum moet bijdragen aan de ontwikkeling van gemeenschappelijke symbolen en gedeelde betekenissen; het moet, alle culturele diversiteit ten spijt, het besef van een gemeenschappelijk erfgoed tot ontwikkeling brengen. Feinbergs commentaar is kort, maar duidelijk: "They seek community, but they neglect democracy" (p. 86).

In het voortgezet onderwijs in Japan wordt

bijzonder veel aandacht gegeven aan de ontwikkeling van een moreel nationaal karakter. De kindgerichtheid van het basisonderwijs slaat dan om in een strak systeem van discipline, externe controle en voorbereiding op gestandaardiseerde examens. Het vormen van personen die geïnstitutionaliseerde autoriteit accepteren en die niet de dispositie hebben kritisch te kunnen denken, kan enige voordelen hebben voor het bedrijfsleven, aldus Feinberg. Hij citeert in dit kader de onderzoeker Rohlen: "Are we not witnessing in all of this something highly indicative of Japanese national character? Many virtues - diligence, sacrifice, mastery of detailed information, endurance over the many preparatory years, willingness to postpone gratification, and competitive spirit - are tied together at a formative period." Kennis van het Japanse onderwijssysteem leert in ieder geval dat er een spanning bestaat tussen het willen bevorderen van het 'human capital' en het nastreven van de ontwikkeling van de 'human potential'. Het laatstgenoemde doel impliceert dat leerlingen uitgroeien tot kritische volwassenen die als burger kunnen deelnemen aan een democratische samenleving. Hiermee wordt duidelijk dat de wijze waarop de cultureel conservatieven de Amerikaanse eenheid en identiteit willen herstellen, namelijk door het vormen van een gemeenschappelijke identiteit, geen goed begaanbare weg is. Hun vrees dat de samenleving als gevolg van onverenigbare raciale, etnische en gendertegenstellingen uiteen zal vallen is wellicht niet ongegrond, maar het in ere herstellen van een dominant blanke, mannelijke, christelijke identiteit kan niet langer een centrale doelstelling van het onderwijs zijn.

Hoewel het bovenstaande geen exacte samenvatting van Feinbergs studie is, kan men eruit afleiden dat de auteur tal van actuele thema's met elkaar in verband brengt. De auteur lardeert zijn verhandelingen over de Amerikaanse en Japanse identiteit bovendien veelvuldig met citaten uit de afgenomen interviews. Dit heeft er mede toe geleid dat het een goed leesbare studie geworden is. De interviews geven een goed inzicht in de opvattingen en belevingswerelden van betrokkenen; het gesprek dat Feinberg voert met een, door haar verblijf in de V.S. ontwortelde, Japanse vrouw is hier een mooi voorbeeld van (pp. 148-150). Na lezing van het boek bekruipt de lezer echter het gevoel dat niet alle opgeworpen vragen adequaat beant-

woord zijn.

De waarde van Feinbergs studie is erin gelegen dat hij tal van kwesties met betrekking tot onderwijs en scholing tegen de achtergrond plaatst van politiek-filosofische discussies. Recente discussies in ons land, zoals over de pedagogische opdracht van het onderwijs, over het rendement van het onderwijs (Dronkers versus Ritzen; *NRC/Handelsblad*, 19 mei 1994) en over de oprichting van een ('liberale') Hindoeschool in Den Haag die niet uitgaat van het kastelsysteem, kunnen eveneens tegen genoemde achtergronden geplaatst worden. De relatieve zwakte van deze studie evenwel bestaat mijns inziens precies uit de soms nogal globale uitwerking van deze filosofische achtergronden. De analyses van de opgevoerde problemen zouden aan kracht gewonnen hebben, indien deze wat systematischer belicht waren vanuit enkele centrale thema's uit het politiek-filosofische en filosofisch-ethische 'liberalism-communitarism'-debat (cf. Mulhall & Swift, 1992). Opvallend is dat Feinberg wel veelvuldig refereert aan het werk van de communitarist MacIntyre, maar dat elke verwijzing naar recente publikaties van John Rawls over 'political liberalism' ontbreken. De relatie tussen de verschillende concepties van identiteit, waaronder die van de (minimale conceptie van) democratische identiteit, en wat Rawls noemt 'conceptions of the good' was dan zeker uitdrukkelijker aan de orde gesteld. Wat Feinberg nu bovendien over het confucianisme te berde brengt is nogal minimaal, en in de index komt 'boeddhisme' slechts een keer voor.

Het in de politieke filosofie gangbare onderscheid tussen 'staat' en 'natie' had Feinberg eveneens behulpzaam kunnen zijn bij het verhelderen van zowel de Japanse identiteit als de posities van de Amerikaanse cultureel en economisch conservatieven, van de patriotistische en kapitalistische krachten in de V.S. Een natie is, in de woorden van Raphael (1990), een gemeenschap en een staat is een associatie. Lid zijn van een natie is een kwestie van (gevoels)binding aan taal, religie en geschiedenis, terwijl lid zijn van een staat (burgerschap) vooral een wettelijke status is. Het Japanse zelf wordt in belangrijke mate bepaald door de hechte gemeenschap waar het deel van uitmaakt; vooral traditiegebonden idealen bepalen de identiteit. De Amerikaanse traditioneel conservatieven willen met behulp van het onderwijs

een, in hun ogen bijna verdwenen, nationale identiteit in ere herstellen. Het centraal stellen van één nationale identiteit leidt echter al snel tot het onvoldoende onderkennen van de belangen van vele etnische, culturele en religieuze gemeenschappen. Een staat valt uiteraard niet altijd samen met een natie; België en het Verenigd Koninkrijk zijn bijvoorbeeld soevereine multinationale staten, wier burgers verschillende persoonlijk nationale ('nationaal' in engere zin, zoals eerder omschreven) identiteiten hebben (Vlaams, Waals, respectievelijk Engels, Welsh, Iers en Schots). Dat het opstellen van een nationaal curriculum voor aanstaande burgers van een democratische staat wel moet leiden tot verhitte discussies, is hiermee duidelijk geworden. In de titel van Feinbergs studie wordt gesproken over *'the pursuit of a new American identity'* en de auteur had daarom wat dieper kunnen ingaan op de kwestie van de spanningsvolle verhouding tussen de staatsburgerlijke vorming enerzijds, en het bevorderen van een specifieke groepsidentiteit, dat wil zeggen, het lid zijn van een specifieke culturele, religieuze of etnische ('nationale') gemeenschap (Inuït, Indiaan, Afro-Amerikaan) anderzijds. Het lid zijn van een staat en een natie (als gemeenschap) heeft volgens Tamir niet slechts betrekking op twee onderscheiden zaken, "but also the notions of what a good member is - a 'good citizen' and a 'good member of a nation' are certainly not one and the same" (1992, p. 21). In de V.S. pleiten groeperingen voor een 'multicultureel' curriculum waarin, naast de, van oorsprong Europese, humanistische waarden, ook ruimte vrijgemaakt wordt voor slavenverhalen, Indiaanse mythen en Afrikaanse, Aziatische en Latijns-Amerikaanse literatuur. Kortom: de literatuur van de *'dead white males'* mag in scholen en universiteiten niet langer domineren. Economisch conservatieven zullen weinig waarde hechten aan de nationale en democratische identiteit en vooral pleiten voor 'back to basics'. [Kohlberg vermoedde zo'n 15 jaar geleden reeds dat deze slogan ingegeven werd door individualistisch-economische motieven.] Dat Aziatische concepties van het goede en sterk nationalistisch getinte curricula veelal op gespannen voet staan met onze westerse democratische (opvoedings)doelen, is inmiddels eveneens bekend (Lee, 1994). Feinberg schenkt, zoals gezegd, relatief veel aandacht aan de communitaristische

opvattingen van MacIntyre, terwijl hij het belang van een democratische identiteit wat onderbelicht (cf. Gutmann, 1987; Spiecker & Steutel, 1994). De door Feinberg eerder opgeworpen centrale vraag of er nog een visie mogelijk is op de burgers of ingezetenen van een nationale gemeenschap, die verbonden kan worden met een verdedigbare conceptie van democratie, blijft daardoor min of meer onbeantwoord. De belofte die de ondertitel van zijn studie *'Work and Education in a Multicultural Age'* inhoudt, wordt derhalve nauwelijks ingelost.

In het laatste hoofdstuk gaat Feinberg in op het 'Amerikaanse individualisme' en het 'Japanse collectivisme' en hierbij bespreekt hij Doi's concept *amae* (1981) dat staat voor de sterke aandrift en het verlangen om van anderen afhankelijk te zijn (pp. 184, 190). De Japanse persoonlijkheid wordt, aldus deze psycho-analyticus, sterk door dit verlangen bepaald. *Amae* ligt op deze wijze mede ten grondslag aan de meer collectivistische oriëntatie van Japanners, hun wens zich te schikken naar autoriteiten en hun loyaliteit ten opzichte van de groep of het bedrijf (zie ook: Feinberg, 1989). Feinberg had wat uitvoeriger op dit type analyses van cultureel-antropologen en -psychologen kunnen ingaan, met name in hoofdstuk zes ('Japanese identity'). Analyses van de Japanse identiteit tonen steeds weer dat de scheiding tussen openbaar en privé, tussen de voorzijde ('omoto') en de achterzijde ('ura') van de identiteit veel sterker is dan in westerse landen (cf. Doi, 1986). Het belang van zaken als eer en gezichtsverlies, het centraal stellen van de carrière en 'workaholism' worden wel hiermee in verband gebracht (cf. Lebra, 1992). Zulke beschouwingen leiden er wellicht toe dat westerse pedagogen en onderwijskundigen bepaalde aspecten van de Japanse identiteit minder positief waarderen en deze in opvoeding en onderwijs niet altijd nastrevenswaardig achten.

Bovenstaande kanttekeningen doen niets af aan het oordeel dat Feinberg erin geslaagd is een interessant onderwijspedagogische studie te schrijven die niet slechts bestudeerd moet worden door onderzoekers, maar evenzeer door beleidsmakers. Goede wijsgerig-theoretische analyses, zo toont ons deze auteur, hebben wel degelijk maatschappelijke relevantie.

B. Spiecker

Literatuur

- Doi, T. (1981). *The anatomy of dependence*. Tokyo, New York: Kodansha International.
- Doi, T. (1986). *The anatomy of self. The individual versus society*. Tokyo, New York: Kodansha International.
- Feinberg, W. (1989). A role for philosophy of education in intercultural research: a reexamination of the relativism- absolutism debate. In R. Page (Ed.), *Philosophy of education*. Normal, IL: Philosophy of Education Society.
- Gutmann, A. (1987). *Democratic education*. Princeton: Princeton University Press.
- Lebra, T.S. (1992). Self in Japanese culture. In N.R. Rosenberger (Ed.), *Japanese sense of self* (pp. 105-120). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lee, F.-J. (1993). *Emotivism, prescriptivism, Confucianism and moral education: some implications for the development of moral education in Taiwan*. The University of Reading (PdD thesis).
- Mulhall, S., & Swift, A. (1992). *Liberals & communarians*. Oxford: Blackwell.
- Raphael, D. D. (1990). *Problems of political philosophy* (2nd ed.). London: MacMillan.
- Rawls, J. (1993). *Political liberalism*. New York: Columbia University Press.
- Spiecker, B., & Steutel, J. W. (1994). *Morele identiteit in een multiculturele democratie*. (typoscript).
- Tamir, Y. (1992). Democracy, nationalism, and education. *Educational Philosophy and Theory*, 24 (1), 17-27.

F. Haanstra

Effects of art education on visual spatial ability and aesthetic perception: Two meta-analyses

Academisch proefschrift Rijksuniversiteit Groningen
Thesis Uitgeverij, Amsterdam 1994
345 pagina's f. 45 ISBN 90 5170 272 8.

De kern van deze dissertatie wordt gevormd door de resultaten van twee meta-analyses, één op het terrein van het visueel ruimtelijk inzicht en de ander op het terrein van de esthetische waarneming. Deze keuze, waarvan de eerste misschien voor sommigen verrassend is, is gebaseerd op een uitvoerige analyse van de hoofdstromingen in kunstzinnige vorming en de research van effecten van kunstzinnige vorming. Kunstzinnige vorming blijkt een terrein te zijn

waarin uitgesproken opvattingen welig tieren, dit in tegenstelling tot empirische studies. In een beschrijving van de trends in kunstzinnige vorming wordt de situatie in Nederland vergeleken met die in Amerika. Na een periode waarin persoonlijke expressie en de maatschappelijke relevantie en kritiek in de kunst op de voorgrond stonden kwamen meer disciplinegerichte benaderingen naar voren die de vakinhoud centraal stellen. In een dergelijke opvatting zijn gestructureerde curricula en toetsing mogelijk. In het beleid, zoals bij de definitie van kerndoelen/eindtermen, komt dit duidelijk naar voren. Hoewel in de kunstzinnige vorming in de praktijk nog sterk de nadruk ligt op de ontwikkeling van creativiteit wordt ook de bevordering van de sociale, zintuiglijke en motorische vaardigheden als argument aangevoerd en nagestreefd. Na de constatering dat het empirische onderzoek vooral Amerikaans van aard is en het niet duidelijk tot bepaalde conclusies leidt, worden de doelstellingen voor beeldende vorming waartoe het onderzoek zich verder beperkt nader geanalyseerd. Geconcludeerd wordt dat er uiteindelijk twee hoofddoelstellingen naar voren komen, namelijk de visueel ruimtelijke vermogens en de esthetische waarneming en de bijdrage van beeldende vorming daarbij. Vervolgens wordt een theoretische analyse van beide begrippen gegeven. De vraag of de visueel ruimtelijke vermogens en de esthetische waarnemingen te trainen zijn wordt op basis van onderzoek positief beantwoord. In de meta-analyse worden studies naar de effecten van beeldende vorming op visueel ruimtelijke vermogens en naar die op het terrein van de esthetische waarneming betrokken. De meta-analyse van 30 onderzoeken op het terrein van visueel ruimtelijke vermogens komt tot de conclusie dat de gemiddelde effectgrootte niet significant van 0 verschilt. Dit ligt anders bij de meta-analyse van de studie naar de effecten van beeldende vorming op esthetische waarneming. Deze blijken wel significant van 0 te verschillen. Verder blijkt er een samenhang tussen de effectgrootte en de soort van testtaak: de effecten zijn groter bij verbale reactie op kunstwerken dan bij beoordelingsschalen. Er is ook samenhang met de leeftijd. De grootste effecten worden gevonden bij volwassenen en de laagste bij kinderen. Er is ook samenhang met de inhoud van het onderwijs: een combinatie van productief en reflectief onderwijs leidt tot het grootste effect.

Tenslotte is over de resultaten van het onderzoek gesproken met een aantal experts. De opvattingen die geventileerd worden lopen nogal uiteen (zoals van de experts mag worden verwacht). Sommigen delen, hoewel ze op de opzet en uitvoering van de opgenomen studies kritiek hebben, de aanpak van het huidige onderzoek. Anderen distantiëren zich van de onderzochte doelstellingen van beeldende vorming: de visuele waarneming zou bijvoorbeeld niet via beeldende vorming dienen te worden nagestreefd en in de esthetische vorming zou het meer om de interpretatie en begrip van de kunst moeten gaan dan om de formeel esthetische aspecten. De meta-analyse lijkt een ondersteuning te bieden voor beeldende vorming gericht op de verbetering van de esthetische waarneming. Ook al kan de meer instrumentele doelstelling, gericht op de bevordering van het visueel ruimtelijk inzicht, met enige relativering zeker in het begin van het onderwijs ook gehandhaafd blijven.

Er zijn diverse redenen waarom deze studie van belang is. Op de eerste plaats omdat over het gebied van kunstzinnige vorming en beeldende vorming in het bijzonder, een goede overzichtelijke studie is samengesteld waarin de nadruk ligt op empirisch materiaal. Op de tweede plaats het zorgvuldige gebruik van meta-analyse op dit terrein. Er wordt van deze onderzoeksmethode, ook al kan het op bepaalde punten bekritiseerd worden, nog te weinig in Nederland gebruik gemaakt. Waar het de compositie van het geheel betreft, en daar mag bij een proefschrift over kunstzinnige vorming over gesproken worden, vraag ik me af of er bepaalde onderdelen die nu in het proefschrift zijn opgenomen wel noodzakelijk waren, zoals het verslag van het gesprek met de experts en het verslag van empirisch onderzoek naar de effecten van kunstzinnige vorming. Dit onderzoek is bovendien beperkt tot de periode van 1970-1985. In de bespreking van de resultaten wordt echter de indruk gewekt dat ook andere studies van een latere datum betrokken zijn.

In de meta-analyse gaat het om de grootte van het effect van bepaalde factoren in het onderwijs en het onderzoek op het terrein van beeldende vorming. Deze effectgroottes zijn niet duidelijk over een positieve invloed van onderwijsfactoren. De onderzoeker geeft aan dat op basis van de homogeniteitsanalyse van de effectgroottes de resultaten met voorzichtigheid moe-

ten worden geïnterpreteerd. Het beeld dat opdoemt uit de meta-analyses is dat de effecten in de opgenomen onderzoeken in grote mate beïnvloed worden door de leerkracht/onderzoekers binnen een niet al te sterk onderzoeksdesign en onder gebruikmaking van eigen materiaal. Het lijkt me dan ook belangrijk dat op dit terrein meer fundamenteel onderwijskundig onderzoek plaatsvindt, voordat we in het nastreven van de verbetering van de esthetische waarneming de legitimering van kunstzinnige vorming vinden. Hoewel, een andere interpretatie van esthetische waarneming zoals door sommige kunstexperts blijktens interviews wordt voorgesteld, namelijk gericht op interpretatie en begrip van kunst, lijkt mij nog moeilijker te realiseren. Het boek is voor een breed lezerspubliek bestemd: voor degenen die zich met meta-analyse willen bezighouden, zoals onderzoekers, maar ook beleidsmakers en practici. Het is een goede beschrijving van de stand van zaken in de beeldende vorming en een zorgvuldig uitgevoerde meta-analyse.

B. P. M. Creemers

W. R. van Joolingen

Understanding and facilitating discovery learning in computer-based simulation environments

Academisch proefschrift. Technische Universiteit Eindhoven, 1993, 205 pagina's, ISBN 90 386 02421

Van Joolingen heeft in zijn proefschrift de vraag aan de orde gesteld met welke minimale doch onmisbare ondersteuning volstaan kan worden om lerenden hulp te bieden bij het verwerven van kennis en vaardigheden door verkenning en onderzoek in een gesimuleerde werkelijkheid of modelwereld. Het gaat om een dynamische (dat wil zeggen: in de tijd veranderende) werkelijkheid. Van Joolingen stelt, als constructivist *pur sang*, dat op deze manier verworven kennis en vaardigheden beter in bestaande kennisstructuren verankerd zijn, flexibeler toegepast kunnen worden, en geschikter zijn om gebruikt te worden bij het oplossen van problemen.

Voordat we Van Joolingens pogingen beschrijven om een minimale maar toch effectieve vorm van ondersteuning te genereren, gaan we eerst in op de vraag wát men precies kan leren door ver-

kenning en onderzoek in een modelwereld. Diverse auteurs maken onderscheid tussen het verwerven van bedieningsvaardigheden, het verwerven van domeinkennis (relaties tussen variabelen) en het verwerven van strategieën voor wetenschappelijk redeneren. Van Joolingen sluit nadrukkelijk aan bij de ideeën van Klahr & Dunbar (1988) en Klahr, Fay & Dunbar (1993), die bekend staan onder de naam SDDS theorie (Scientific Discovery as Dual Search). Zij onderscheiden drie hoofdcomponenten van wetenschappelijk redeneren:

1 *Doorzoeken van de hypothesesruimte.* Bij leren door exploratie en onderzoek in modelwereld moeten hypothesen getoetst worden door het uitvoeren van experimenten. Lerenden kunnen allerlei heuristische strategieën gebruiken bij het doorzoeken van de ruimte van mogelijke hypothesen, bijvoorbeeld door ervaringen in analoge probleemsituaties toe te passen. Een eenmaal uitgekozen hypothese wordt meteen beoordeeld op plausibiliteit.

2 *Doorzoeken van de experimenteeruimte.* Wanneer eenmaal een hypothese is geformuleerd dan moet een experiment ontworpen worden waarmee men de juistheid van de hypothese kan toetsen.

3 *Evalueren van de verzamelde empirische evidentie.* Het trekken van conclusies uit de resultaten van experimenten blijkt beïnvloed te kunnen worden door aanwezige domeinkennis. Met name wanneer bestaande (mis)concepties moeten worden losgelaten omdat de onderzoeksresultaten daarmee in strijd zijn blijken mensen een onverwachte koppigheid aan de dag te kunnen leggen.

Van Joolingen heeft zich in zijn onderzoek geconcentreerd op de eerste hoofdcategorie van wetenschappelijk redeneren, het doorzoeken van de hypothesesruimte. Het ging hem daarbij om de vraag of het simulatieprogramma kan worden verrijkt met hulpmiddelen die het formuleren van een hypothese vergemakkelijken zonder dat de leerling al te zeer wordt gestuurd. Met dit doel voor ogen heeft hij een 'hypothesekladblok' (hypothesis scratchpad) ontworpen, waarop leerlingen (in zijn geval: studenten) hun hypothesen konden formuleren in de vorm van een veronderstelde *relatie* tussen twee variabelen, die geldig is onder bepaalde *condities*. Van Joolingen heeft een omvangrijke hoeveelheid ontwikkelwerk verricht. Hij heeft niet alleen het simulatie-

programma met bijbehorend hypothesekladblok ontworpen, maar ook een analyseprogramma geschreven waarmee geformuleerde hypothesen geanalyseerd worden door plaatsing in een vooraf opgesteld normatief conceptueel model van het domein. Voorts heeft hij drie experimenten uitgevoerd binnen een nogal lastig leerstofgebied: analyse van meetfouten die gemaakt worden bij het uitvoeren van chemische titraties. Het gaat erom dat studenten ontdekken wat de herkomst van de meetfouten is. Het is een zeer abstract leerstofgebied, dat in het proefschrift nogal summier en onduidelijk beschreven wordt.

In *Experiment 1* werden drie varianten van het hypothesekladblok met elkaar vergeleken. Met de gestructureerde variant kon een hypothese worden geformuleerd door uit lijsten van relaties, variabelen en condities de gewenste keuze te maken. Daarnaast bevatte het gestructureerde kladblok hokken om experimenten te plannen, predicties te doen en de aard van de gevonden evidentie (bevestiging of verwerping van de hypothese) te noteren. De gedeeltelijk gestructureerde variant bevatte niet de lijsten maar wel de hokken. Voor de ongestructureerde variant werd een blanco A4-tje gebruikt. Aan 31 eerstejaars chemiestudenten werd twee uur de gelegenheid tot vrije exploratie van de modelwereld geboden. Na afloop kreeg men een open toets met de vraag te beschrijven wat men geleerd had van de simulatie. Studenten, die met het gestructureerde kladblok werkten, bleken na afloop minder hypothesen geformuleerd en minder experimenten uitgevoerd te hebben dan studenten in de andere twee condities. Dat was een onverwacht resultaat. Het verschaffen van structuur zou toch het formuleren van hypothesen en het uitvoeren van experimenten moeten vergemakkelijken. Van Joolingen veronderstelt dat de aanwezigheid van het hypothesekladblok wellicht een extra taak voor de student inhield. Misschien zou het aantal aangeboden relaties beperkt moeten worden. Ook zouden de variabelen misschien beter in een netwerk geplaatst kunnen worden.

In *Experiment 2* kwam de vraag aan de orde of het zinvol is om studenten te dwingen om, voorafgaand aan een experiment in de modelwereld, een hypothese te formuleren. Aan 37 eerstejaars chemiestudenten werd een aantal studietaken voorgelegd, waarin het verband tussen gespecificeerde variabelen moest worden onder-

zocht. De ene helft van de proefgroep kreeg 15 opdrachten met specifieke variabelen, de andere helft van de proefgroep kreeg vier opdrachten met meer algemene variabelen. De helft van de ppn. kreeg de opdracht om het uitvoeren van een experiment te beginnen met het formuleren van een hypothese.

Algemene studietaken leidden tot meer en meer preciese hypothesen dan specifieke studietaken. Studenten, die werden gedwongen om hypothesen te formuleren, voerden vaker een experiment uit dat erop gericht was om de zojuist geformuleerde hypothese te toetsen. Ze formuleerden meer (ware en preciese) hypothesen en accepteerden meer ware hypothesen dan studenten die vrij waren om wel of niet hypothesen te formuleren. Overigens was minder dan een kwart van de uitgevoerde experimenten ook werkelijk geschikt om de gestelde hypothese te toetsen. Dit percentage was voor beide condities gelijk. Op de na afloop afgenomen kennistoets traden geen verschillen op tussen beide condities. Van Joolingen bemerkte dat studenten ervoor terugdeinsden om heel specifieke hypothesen te stellen, die gemakkelijk weerlegd konden worden. Hij meende daarin een persoonlijkheidstrekk te bespeuren: 'fear of rejection'.

In *Experiment 3* ten slotte werd de vraag opgeworpen waarom studenten zo weinig specifieke hypothesen formuleren, nalaten condities bij hypothesen te stellen, en relaties tussen variabelen niet kunnen generaliseren. Weten ze niet hoe het moet of zien ze er de noodzaak niet van in? Studenten moesten nu de acties van een gesimuleerde medestudent beoordelen en van commentaar voorzien. Steeds kozen ze eerst zelf de volgende stap, bekeken dan de stap die de gesimuleerde student zette en gaven vervolgens commentaar op de feitelijke keuze van de gesimuleerde student. Het experiment werd uitgevoerd met 22 tweedejaars scheikundestudenten. De studenten kregen eerst een half uur de tijd om de modelwereld te verkennen. Vervolgens moesten ze commentaar geven op het protocol van de gesimuleerde student. Bij de analyse van de data werd aandacht besteed aan drie typen handelingen. (1) Het uitvoeren van een *specificatie* door het kiezen van een meer specifieke variabele. (2) Het aangeven van een *restrictie* op een hypothese door het stellen van voorwaarden. (3) Het uitvoeren van een *generalisatie* door het kiezen van meer algemene rela-

ties. De eerder signaleerde 'fear of rejection' keerde terug: regelmatig werden hypothesen afgekeurd wanneer men de verwachting had dat ze zouden worden gefalsificeerd.

Van Joolingen trekt aan het eind van zijn proefschrift de algemene conclusie, dat "Exploratory learning behaviour by learners in simulation environments can be influenced by supportive measures, moreover, these measures can improve the exploratory behaviour of the learner." Hij acht het nuttig om een nadere structurering aan te brengen in het begrip 'hypotheseruimte'. Een hypotheseruimte bestaat uit een variabelenruimte en een relatieruimte met elk de dimensies precisie, algemeenheid, reikwijdte en domein van validiteit. Met deze nauwkeuriger definiëring kunnen zoekprocessen nauwkeuriger beschreven worden.

Tot slot van deze bespreking twee kritische opmerkingen. Het leerstofgebied dat in het onderzoek werd gebruikt, foutenanalyse bij chemische titraties, lijkt zodanig gecompliceerd en abstract dat de vraag rijst of de studenten werkelijk zinvol experimenterend bezig zijn geweest en ook feitelijk iets geleerd hebben van het verkennen en onderzoek van de modelwereld. Ik kan die vraag hier niet beantwoorden omdat de door Van Joolingen gerapporteerde data op dit punt geen aanknopingspunten bieden. Mijn grootste bezwaar tegen dit proefschrift geldt echter de relatie tussen theorie en experimenten, of, in termen van de SDDS theorie, de afstemming van het doorzoeken van de experimenteeruimte op het doorzoeken van de hypotheseruimte. Het is weliswaar Van Joolingens verdienste dat hij de SDDS theorie heeft verrijkt, maar hij heeft niets veranderd aan de beperkte reikwijdte van de theorie. De SDDS theorie is een meettheorie, geen psychologie of didactiek van het leren door verkenning en onderzoek van een modelwereld. De SDDS theorie levert slechts de bouwstenen voor het ontwikkelen van een instrument om het doorzoeken van de hypothese- en experimenteeruimte te beschrijven. Van Joolingen heeft een dergelijk instrument gebouwd, maar heeft geen onderzoek uitgevoerd om de betrouwbaarheid en validiteit van het instrument vast te stellen. Dat onderzoek zou alsnog kunnen plaatsvinden. Wat Van Joolingen wel gedaan heeft is het toetsen van een aantal ideeën over het structuren van de leeromgeving voor leren door verken-

nen en onderzoeken van een modelwereld. De algemene conclusie, die hij daaraan verbindt, exploratief leren kan worden beïnvloed door ondersteunende maatregelen, is niet wereldschokkend en bovendien niet ondubbelzinnig verankerd in de uitkomsten van zijn onderzoek. Daarvoor is te weinig duidelijkheid verschaft over wat er nu feitelijk door de studenten geleerd is. Van Joolingens proefschrift is te beschouwen als een eerste aanzet tot meer systematisch onderzoek naar exploratief leren. Het is dan ook een nuttig vertrekpunt voor ieder die door empirisch onderzoek beter op de hoogte wil raken van de psychologie en de didactiek van leren door verkenning en onderzoek van een modelwereld.

J. J. Beishuizen

Literatuur

- Klahr, D., & Dunbar, K. (1988). Dual space search during scientific reasoning. *Cognitive Science*, 12, 1-48.
- Klahr, D., Fay, A. L., & Dunbar, K. (1993). Heuristics for scientific experimentation: a developmental study. *Cognitive Psychology*, 25, 111-146.

K. P. E. Gravemeijer

Developing realistic mathematics education

Academisch proefschrift. Freudenthal Institute, Utrecht 1994, 223 pagina's, ISBN 90 73346 22 3

De succesvolle vernieuwing van het reken/wiskundeonderwijs in Nederland onder de vlag van het Utrechtse Freudenthal Instituut (voorheen OW & OC) trekt al enkele jaren de aandacht. Het werk is nog steeds niet voltooid, de theorievorming en het onderzoekswerk zijn nog in volle gang en in de praktijk roepen vele implementatievraagstukken nog alle hens aan dek. Als het aan Gravemeijer ligt, is er voorlopig nog genoeg werk aan de winkel. "Theory development is seen as 'A Never Ending Story'" (p. 181). Dat komt doordat kennisgroei in ontwikkelingsonderzoek verloopt als een iteratief proces dat "knows no time limitations" (p. 181). Ontwikkelingsonderzoek kan als volgt worden getypeerd. Nieuwe inzichten die in onderzoek worden opgedaan, beïnvloeden de praktijk en praktijkexperimenten geven steeds weer zicht op nieuwe doelen en inzichten. Hoe dit allemaal in zijn werk gaat, dat is wat Gravemeijer in zijn

proefschrift wil beschrijven. De kernvraag van zijn studie luidt dan ook: "Hoe ontwikkel je realistisch reken-wiskundeonderwijs?"

De auteur begint zijn boek met een terugblik op en reconstructie van de ontwikkeling van een reken/wiskunde programma voor de basisschool. Als ontwikkelingsprincipe werd expliciet niet gekozen voor de (in de jaren zeventig vigerende) rationele taakanalyse, waarin een taak tot steeds betekenislozer subtaakjes wordt teruggebracht. Er speelden andere 'basic assumptions' een sturende rol. Bijvoorbeeld Freudenthals 'reinvention principe' en daarmee is bedoeld dat kinderen 'build their own mathematical knowledge' (p. 21). Gravemeijer laat zien dat het hele ontwikkelingstraject totaal anders verliep dan in de destijds toonaangevende theorieën over curriculumontwikkeling werd voorgesteld (denk vooral aan het bekende R.D.D. model). Deze ontwikkeling werd niet gebaseerd op een vooraf opgestelde doelstellingenlijst. Er werd, uitgaande van een 'overall curriculum structure', serieus rekening gehouden met de reacties van de kinderen en de leraren en dit leidde voortdurend tot bijstellingen. Uit observaties werd duidelijk dat de kinderen vaak zelf bedachte - dus niet onderwezen - strategieën gebruikten. Tegelijkertijd echter bleek dat specifieke contexten bepaalde, door de ontwerpers gewenste, strategieën uitlokten. De 'basic assumption' dat kinderen 'build their own mathematical knowledge' stond sturing van de leerprocessen van de kinderen dus kennelijk niet steeds in de weg.

De auteur verdedigt overtuigend de stelling dat in het reken-wiskundeonderwijs steeds uitgegaan moet worden van voor kinderen betekenisvolle situaties en niet van direct uit de wiskundige vakstructuur afgeleide materialiseringen, zoals bijvoorbeeld Gal'perin en Resnick dat deden. In dit verband wordt dan ook kritiek geleverd op de 'action psychology' (hier wordt eigenlijk de Gal'periaanse aanpak bedoeld) en de taakanalytische benadering.

Een van de kernvragen waar de promovendus in zijn studie aandacht aan besteedt, luidt wat de functie is van concreet materiaal in het reken-wiskundeonderwijs en vooral hoe de kinderen de kloof tussen concreet en abstract (kunnen) overbruggen. Hij introduceert een veelbelovend theoretisch schema waarin een viertal niveaus zijn gerepresenteerd. Op het eerste niveau ontstaan 'situatiemodellen', dat wil zeggen dat er

kennis ontstaat op grond van het handelen in een specifieke context. Dit eerste niveau – zeer vergelijkbaar met de ‘mental models’ van Johnson-Laird (1983) – is de basis voor een ‘referential level’. Op dat niveau verwijzen modellen naar een situatie (model van) en die modellen gaan over in meer ‘algemene modellen’ die mathematische strategieën representeren (model voor). En tenslotte wordt het niveau van formele kennis en modellen bereikt.

De auteur besteedt ook ruimschoots aandacht aan de betekenis van (steeds cyclisch verlopend) ontwikkelingsonderzoek voor het reken/wiskundeonderwijs. Aan de hand van een concreet voorbeeld wordt het ontwikkelingswerk getypeerd en wordt geïllustreerd welke rol de algemene theorie, de constructies van de kinderen en de empirische verantwoording spelen. Ook de implementatieproblematiek wordt niet vergeten en uitvoerig wordt ingegaan op de vraag naar de mate waarin realistische curricula succesvol zijn geïmplementeerd en hoe dat het beste kan worden onderzocht. Onder meer bleek uit onderzoek dat leraren zich de realistische opvattingen achter de nieuwe methoden niet zonder meer eigen maken.

Het slothoofdstuk “Developmental research revisited” is sterk theoretisch van aard en hierin laat de auteur zien op welke wijze ontwikkelingsonderzoek de ontwikkeling van de (realistische) theorie op verschillende niveaus (van microtheorieën, van domeinspecifieke instructie e.d.) stimuleert en legitimeert.

Het boek van Gravemeijer weet tot het eind toe te boeien en vaak voel je de verleiding van een gedachtenwisseling met de auteur. Op de betekenis van twee sleutelbegrippen uit de dissertatie wil ik graag ingaan, te weten de begrippen ‘concreet’ en ‘constructivisme’.

Het fundamentele probleem waarvoor Gravemeijer een oplossing zoekt, is: hoe komen kinderen los van concreet materiaal, wat leren ze van het manipuleren met materiaal en – vooral – hoe komen ze tot niveauperhoging? Uit analyse van het werk van Resnick blijkt dat de information-processing benadering – met sterke nadruk op handelen met materiaal – tekort schiet. Het kernprobleem is dat materialiseren inzichtelijk en helder zijn voor de ontwerper maar niet voor de kinderen, zo kritiseert de auteur in navolging van Cobb. Om materialiseren (vooral in de wiskunde) te kunnen begrijpen

moet je eigenlijk al inzicht hebben in datgene wat gerepresenteerd is, terwijl de materialiseren bedoeld zijn om juist dat te verduidelijken, zo kan men zeggen. We worden hier geconfronteerd met de ‘learning paradox’. De constructivistische benadering kan die paradox opheffen, zegt Gravemeijer. In het (sociaal) constructivisme wordt bepleit uit te gaan van de eigen kennis en constructies van de kinderen. Die kunnen – op basis van conflictsituaties – worden geproblematiseerd, indien dat gewenst is. Daarbij kan door het toepassen van het ‘re-invention’ principe van Freudenthal het ontstaan van misconcepties worden voorkomen. Gravemeijer laat overtuigend zien hoe kinderen in een praktijkexperiment de eigenaardigheden van het 10-talig systeem ontdekten. Het is niet het materiaal dat kennis bewerkstelligt, dat doen de ‘situation models’, omdat daardoor informele werkwijzen worden uitgelokt.

Concretisering in de zin van (tastbare) materialen zijn dus in de wiskunde niet zonder meer de bron van begrip. Kinderen zien in het concrete immers niet wat de expert erin ziet of wil uitdrukken; de wiskunde is altijd ‘embedded in the models’, zegt Gravemeijer. Het concrete bestaat bovendien niet voor iedereen op dezelfde manier. In de realistische didactiek bestaat het concrete niet als tastbaar-materieel, maar als informele kennis die *betekenis* heeft. Het bestaat, om met Freudenthal te spreken als ‘common sense’ concrete. Dit is een ‘bottom-up’ benadering die Gravemeijer als alternatief ziet voor de ‘top-down’ strategieën in de information-processing theorie waarbij uitgegaan wordt van abstracte wiskundige kennis. De overgang van concreet naar abstract, oftewel van situatie naar formele kennis – misschien wel de meest cruciale stap in het leerproces – voltrekt zich via modellen, maar niet de modellen die vanuit de kennis van experts is gematerialiseerd. Eerst ontwikkelt een kind een ‘model-van’ iets en daaruit ontstaat een ‘model-voor’ meerdere situaties.

De kwestie van het concrete is, zoals gezegd, niet de enige thematiek die discussie uitlokt. Er is nog een boeiend en ook actueel vraagstuk – sterk verwant met de bovenstaande discussie – namelijk de betekenis van het constructivisme. Laten we eens kijken naar de volgende stelling die Gravemeijer aan Freudenthal ontleent: ‘Mathematics can and should be learned on

one's own authority'. Dit is een treffende typing van het constructivisme, misschien wat merkwaardig want Freudenthal stond altijd nogal gereserveerd tegenover het constructivistisch gedachtegoed. Het principe stoelt op het idee dat voortdurend reflectie moet plaatsvinden op het eigen denk- en leerproces. Maar schuilt hier niet een addertje onder het gras, immers het reflecteren over het eigen wiskundige denkproces veronderstelt inzicht in wiskundige denkwijzen. Net zo goed als constructie van eigen wiskundige ideeën weer wiskundige inzichten (hoe elementair dan ook) veronderstelt. In Freudenthals principe van 'guided reinvention' is uitgedrukt dat in het onderwijs een leraar paraat staat om het ontdekkingsproces stimulerend en kritisch te begeleiden. De leraar is dus medeverantwoordelijk voor de kwaliteit van de voor reflectie en constructie veronderstelde inzichten. En wat is er op tegen kinderen te leren dat het zin heeft te vragen naar de *bedoeling* van concretiseren en van modellen. Inderdaad zijn er volwassen ideeën in gerepresenteerd, maar wat zijn die ideeën? Wat betekent dit model, wat zie je erin, waarom is het zo gemaakt? De rol van de leraar wordt in het constructivisme met grote terughoudendheid – althans in de theoretische analyses – getypeerd. Dit getuigt van een groot vertrouwen in de wijze waarop de kinderen op eigen kracht, spontaan tot reflectie, tot 'bottom-up problem solving' en tot verkorting en generalisatie van hun handelwijzen komen. Dat zal in de doorsnee klas slechts mondjesmaat geobserveerd worden, zo valt te vrezen.

Wiskunde wordt geleerd 'on one's own authority through one's own mental activity'. Dit uitgangspunt is 'not to be discussed' (p. 188) en dat klinkt nogal axiomatisch. Dat ik leer op

grond van eigen mentale activiteit lijkt me juist. Daarbij spiegel ik echter mijn ideeën (representaties) graag aan die van personen die ik waardeer om hun vindingrijke en originele gedachtesprongen. Dat is nuttig omdat ik daarvan kan leren en van anderen leren is niet hetzelfde als op gezag van anderen alles voor zoete koek slikken. Het is trouwens ook tijdsbesparend en ik heb er ook niet altijd behoefte aan alles zelf – op eigen gezag – te willen uitzoeken. Nu is dat in essentie ook wel de opvatting die in het proefschrift doorklinkt: kinderen zouden (in toenemende mate) zelf verantwoordelijk moeten zijn voor wat ze leren, hetgeen niet wil zeggen dat ze alles zelf moeten ontdekken. Gravemeijer verdedigt in zijn boek een aantrekkelijk standpunt, zij het dat de argumentatie soms wat radicaler klinkt dan strikt nodig, al is dit wellicht slechts een kwestie van stijl.

Toch zou ik mét Gravemeijer, spannende ontdekkingsreizen niet bij voorbaat aan kinderen willen onthouden, maar dan wel als 'avontuur in zekerheid', om maar eens een cliché uit de reisfolders te gebruiken.

Gravemeijer heeft een interessante studie geschreven, een grondslaganalyse zoals je die tegenwoordig niet meer zo vaak tegenkomt. Hij verdedigt originele en ook wel gedurfde standpunten, die in veel gevallen uitnodigen tot discussie. In deze boekbespreking werd met plezier de discussie geopend.

J. M. C. Nelissen

Literatuur

Johnson-Laird P. N. (1983) *Mental Models*. Cambridge, University Press.

Mededelingen

European Conference for Research on Learning and Instruction

Van 26 tot en met 31 augustus 1995 wordt aan de Katholieke Universiteit te Nijmegen de zesde EARLI-Conferentie gehouden. Het centrale thema van deze conferentie is: Leren leren.

Informatie over deze conferentie is te verkrijgen bij Dr. C. Aarnoutse, Katholieke Universiteit Nijmegen, Vakgroep Onderwijskunde, Postbus 9104, 6500 HE Nijmegen; tel.: 080 612081, fax 080 615978.

Voor aanmeldingen: Congresbureau van de K.U.N., t.a.v. mevr. M. Majoor, Postbus 9111, 6500 HN Nijmegen; tel.: 080 612232, fax 080 567956.

IACE-Conferentie

Op 26 en 27 oktober 1995 vindt in Utrecht de 'European Conference on Thinking Skills and Teaching Thinking' van de International Association for Cognitive Education (IACE) plaats.

Nadere informatie is verkrijgbaar bij: Dr. J. van Luit, Vakgroep Pedagogiek, Universiteit Utrecht, Postbus 80.140, 3508 TC Utrecht; tel.: 030 534601/534614, fax: 030 537731.

International ISPCAN Congress 1996

Het elfde internationale congres van de International Society for Prevention of Child Abuse and Neglect (ISPCAN) met als thema 'Children and Families - Creating Stability in an Unstable World' wordt van 18 - 21 augustus 1996 in Dublin gehouden.

Voor nadere informatie: The Secretariat ISPCAN Eleventh International Congress, Clifton House, Fitzwilliam Street Lower, Dublin 2, Ireland; tel.: 353 1 6613788, fax: 353 1 6612073.

Promoties

Rijksuniversiteit Leiden

Promovendus: Drs. P. M. Valkenburg

Titel proefschrift: The impact of television on

children's imagination

Promotor: Prof.dr. T. H. A. van der Voort

Datum: 21 maart 1995

Tijd: 16.15 uur

Universiteit Twente

Promovendus: Drs. A. A. A. ten Brummelhuis

Titel proefschrift: Models of educational change: The introduction of computers in Dutch secondary education

Promotor: Prof. dr. Tj. Plomp

Co-promotor: Dr. A. T. Tuijnman

Datum: 29 juni 1995

Tijd: 15.00 uur

Universiteit Twente

Promovendus: Ir. A. N. Ladhani

Titel proefschrift: Developing and using performance models for supporting courseware design

Promotores: Prof. dr. J. C. M. M. Moonen en

Prof. dr. ir. N. J. I. Mars

Co-promotor: Dr. I. P. F. De Diana

Datum: 1 september 1995

Tijd: 16.45 uur

Universiteit Twente

Promovendus: Drs. E. W. M. Gielen

Titel proefschrift: Transfer of training in a corporate setting

Promotor: Prof. dr. W. J. Nijhof

Co-promotor: Dr. J. N. Streumer

Datum: 6 oktober 1995

Tijd: 15.00 uur

Inhoud andere tijdschriften

Tijdschrift voor Onderwijsresearch

20e jaargang, nr. 1, 1995

Thema: Evaluatie van het basisonderwijs

De evaluatie van het basisonderwijs door de CEB, door F. J. G. Janssens

Robustness of judgments in evaluation research, door W. J. van der Linden en M. A. Zwart

De opbrengsten van het basisonderwijs volgens de CEB. Enkele kanttekeningen bij de gevolgde normeringsprocedures, door J. M. Wijnstra

De opbrengsten van het basisonderwijs: een replek, door W. J. van der Linden en M. A. Zwart

Classroom composition and individual achievement. Effects of classroom composition and

teacher goals in Dutch elementary education, door H. Luyten en A. van der Hoeven-van Doornum

Denominatie en effectiviteit van schoolbesturen, door R. Hofman, W. Hoeben en H. Guldemond
Het ontwerpen van tests met verschillende optimaliteitscriteria, door M. P. F. Berger en W. J. van der Linden

Notities en Commentaren

Een 'Boekbespreking als boemerang: Blok of het wetenschappelijk forum' door T. Mooij

Neuzen tellen? door H. Blok

Tijdschrift voor Orthopedagogiek

33e jaargang, nr. 1, 1995

Molukkers: met andere maat gemeten? Onderzoek naar ondervertegenwoordiging Molukkers in het speciaal onderwijs, door J. Th. A. Bakker en A. Dekkers

Opkomst en ondergang van de therapeutische paedagogie - 1905-1965, door Th. R. M. Willemse

Medische kleuterdagverblijven: differentiatie van het hulpaanbod, door M. Faas

Reactie. Cruciale taak voor de gedragswetenschapper bij de indicatiestelling? door K. Blankman

Tijdschrift voor Orthopedagogiek

33e jaargang nr. 2, 1995

Remediëringsprogramma's voor begrijpend lezen, door C. A. J. Aarnoutse, H. S. M. Klaassen en I. G. M. E. Rensen

Effecten van het lespakket voor het speciaal onderwijs 'Er-op-uit met de trein', door A. Broeksteeg en P. Mooren

Evaluatie van workshop en zelfinstructieprogramma Goldsteinbegeleiders, door A. Bosker, M. A. Hommes, H. T. van der Molen en G. Lang
Reactie. Identiteit van de orthopedagogiek, door M. Faas

Kort naschrift, door J. D. van der Ploeg en A. Bruininks

Ontvangen boeken

Adriaens, L., Duyver, H., & Vermeesch, F., *Maatwerk in samenspraak. Beroepsgericht volwassenenonderwijs en modularisering in Frankrijk, Nederland en Schotland*. Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Brussel, 1995, Bfrs. 300.

Brakenhoff, J., & Homminga, S., *Ontwikkelingspsychologie voor het onderwijs*. Wolters-Noordhoff, Groningen, 1995, f 57,50.

Dietvorst, C., & Verhaeghe, J. P. (red.), *De pedagogiek terug naar school*. Van Gorcum/Dekker & van de Vegt, Assen, 1995, f 20,50.

Guldemond, H., *Van de kikker en de vijver. Groepseffecten op individuele leerprestaties* (dissertatie). Garant, Apeldoorn, 1994, f 36,-.

Hämäläinen, K., & Wieringen, F. van (Eds.), *Reforming educational management in Europe*. Academisch Boeken Centrum, De Lier, 1994.

Karsten, S., & Majoor, D. (Eds.), *Education in East Central Europe. Educational changes after the fall of communism*. Waxmann, Münster/New York, 1994.

Oudkerk Pool, Th., *Modulair opleiden. Basisboek voor onderwijskunde*. Thieme, Zutphen, 1994, f 64,90.

Perrenet, J. Chr., *Leren probleemoplossen in het wiskunde-onderwijs: samen of alleen* (dissertatie). Universiteit van Amsterdam, 1995.

Schaap, J. G., *Interactief leren in godsdienst en levensbeschouwing*. Boekencentrum, Zoetermeer, 1994, 52,50.

Schouwenburg, H. C., & Groenewoud, J. T. (Red.), *Studievaardigheid en leerstijlen*. Wolters-Noordhoff, Groningen, 1995, f 59,-.

Timmerman, M., *Ik ben een artiest. Oorspronkelijke beeldende kunst van mensen met een verstandelijke handicap*. Intro, Nijkerk, 1994, f 45,-.

Isocd 6441

Inhoudsopgave

Pedagogische Studiën Jaargang 72, nummer 3/1995

A. van der Leij, G. W. Meijnen en P. P. M. Leseman

De leer- en opvoedingssituatie van jonge autochtone en allochtone leerlingen in het perspectief van hun schoolcarrière 162

P. F. de Jong, M. J. G. Klapwijk en A. van der Leij

Cognitieve en sociaal- emotionele vaardigheden van kleuters in relatie tot hun etnische afkomst 172

P. P. M. Leseman, F. F. Sijsling, S. R. Jap-A-Joe en S. Şahin

Gezinsdeterminanten van de cognitieve ontwikkeling van vierjarige Nederlandse, Surinaamse en Turkse kleuters 186

G. T. M. ten Dam en S. E. Severiens

Leerstijlen, leerstrategieën en leermotivatie. Een meta-analyse van het leren van vrouwen en mannen 206

H. Blok

Leesbevordering via Sesamstraat: hoe reageren kinderen? 221

Boekbesprekingen 235

Mededelingen 239

De leer- en opvoedings situatie van jonge autochtone en allochtone leerlingen in het perspectief van hun schoolcarrière

A. van der Leij, G. W. Meijnen en P. P. M. Leseman

Samenvatting

In dit artikel worden de aanleiding en achtergronden geschetst van een onderzoek naar de cognitieve, de taal- en de gedragsontwikkeling van kinderen van vier tot zeven jaar. Het doel van het onderzoek is de verschillen in de schoolcarrière die reeds op zeer jonge leeftijd optreden bij kinderen uit diverse sociaal-economische groepen (SES) dan wel van buitenlandse herkomst, te verklaren. Na de beschrijving van de centrale ideeën wordt ingegaan op het design van de studie en worden vier artikelen, die de stand van zaken in het onderzoek weergeven, geïntroduceerd. Van deze artikelen staan er twee in dit nummer en twee in de volgende aflevering (nr. 4).

1 Inleiding

Het probleem van de ongelijke onderwijskansen concentreert zich niet op verschillen in schoolloopbanen maar op verschillen tussen kinderen van sociale categorieën. Voorstelbaar is een samenleving waarin er grote verschillen tussen individuen zijn met betrekking tot het vereiste onderwijsniveau maar dat deze niet te herleiden zijn tot bijvoorbeeld SES, sekse, of buitenlandse herkomst. Voorstelbaar is deze constructie wel, gerealiseerd is ze nergens. Wel zijn er internationaal aanzienlijke verschillen in de mate waarin achtergrondkenmerken van leerlingen een rol spelen in hun leerprestaties en schoolloopbanen.

In Nederland is het verschijnsel van de sekseverschillen in bereikt onderwijsniveau vrijwel verdwenen (Ten Dam, Van Eck & Volman, 1992). Voorts zijn ook, bij gelijke prestaties, SES-gebonden keuzen voor vormen van vervolgonderwijs, afgenomen. Gebleven zijn de aanzienlijke verschillen in leerprestaties tussen

kinderen uit diverse sociale milieus. Tijdens de laatste 15 jaar is door toename van het aantal van deze leerlingen, het verschijnsel van laagpresterende allochtone leerlingen duidelijk zichtbaar geworden. Het betreft dan meestal leerlingen van ouders die zelf zeer weinig of geen onderwijs hebben gevolgd, vaak werkloos zijn dan wel ongeschoolde arbeid verrichten (Meijnen & Riemersma, 1992).

Uit longitudinaal onderzoek is gebleken dat achterstanden in schoolloopbanen cumulatief worden opgebouwd. Wanneer verschillen in bereikt onderwijsniveau tussen bijvoorbeeld leerlingen uit respectievelijk de hoogste en laagste autochtone SES-groepen op achttienjarige leeftijd op 100% worden gesteld, dan is daarvan op zesjarige leeftijd reeds 40% gerealiseerd (Van der Velden, 1991). Corresponderende gegevens over een allochtoon cohort zijn (nog) niet voorradig maar de wel beschikbare gegevens laten eveneens aanzienlijke cognitieve en talige achterstanden zien van veel zeer jeugdige allochtone leerlingen (Van Hagen, Creusen & Zijlmans, 1987; Verhoeven & Van Kuijk, 1991; Boogaard, Damhuis, De Gloppe, Van den Bergh, 1990).

De leer- en opvoedingscondities van groepen kinderen met uiteenlopende sociale achtergronden verdienen daarom een hoge positie op de researchagenda. Voor een belangrijk deel zullen dat condities zijn die betrekking hebben op het primaire opvoedingsmilieu, het gezin. Er zijn echter ook aanwijzingen dat het onderwijs in deze fase niet optimaal is afgestemd op deze leerlingen (Pels, 1991; Van der Leij, Rögels, Koomen & Bekkers, 1991). Bedacht moet worden dat de relatie gezin-school-kind gespecificeerd zal moeten worden naar tal van deelprocessen die elkaar beïnvloeden. In onderzoek naar de ontwikkeling van jonge kinderen zullen bij voorkeur dan ook beide opvoedingsmilieus, dus zowel het gezin als de school, be-

trokken moeten worden. Gegeven het feit dat op beschrijvend niveau al tal van gegevens bekend zijn over de omstandigheden waarin diverse groepen kinderen opgroeien, verdient een studie die naar de achtergronden speurt en die meer in de diepte dan in de breedte georiënteerd is, de voorkeur.

In dit nummer en in de volgende aflevering (nr. 4) worden in een viertal artikelen de delen van de studie weergegeven die als algemene werktitel "Schoolcarrière van vier tot zeven" heeft meegekregen. In principe is gestreefd naar een alomvattende, longitudinale opzet waarin opvoedings- en onderwijscondities kunnen worden gerelateerd aan variabelen die de ontwikkeling van kinderen uit verschillende SES- en etnische milieus in het perspectief van hun schoolcarrière indiceren. Echter, vanwege methodologische, praktische en financiële beperkingen, moesten er keuzen gemaakt worden. Ten eerste, de studie is primair gericht op exogene factoren, dat wil zeggen de invloed van factoren thuis en op school op de verschillen in ontwikkeling. Individuele factoren die de ontwikkeling van bepaalde vaardigheden kunnen beperken - men denke bijvoorbeeld aan automatiseringstekorten, vgl. Van der Leij, 1992 - zijn hoogstens een secundair onderwerp van studie. Ten tweede, schoolcarrière is gedefinieerd als de ontwikkeling van cognitieve en taalvaardigheden en van de basisvaardigheden zoals lezen en rekenen. Hoewel sociale vaardigheden een rol spelen in elke leersituatie, is het plausibel om te veronderstellen dat verschillen in schoolcarrière zich vooral manifesteren in het cognitieve domein omdat dat dominant is in het schoolcurriculum. Overigens worden in de studie wel gegevens verzameld over de sociaal-emotionele ontwikkeling, maar meer exploratief dan toetsend. Ten derde, de studie begint vlak voordat de leerlingen de basisschool binnenkomen, en volgt hun ontwikkeling tot hun zevende jaar (groep 3). Voor een verlenging, die de interessante periode van de verdere ontwikkeling van de schoolse vaardigheden begrijpend lezen en rekenen betreft, worden nog middelen gezocht. Ten vierde, ten einde representatieve steekproeven te krijgen, konden niet alle etnische minderheden in de studie betrokken worden. Behalve Nederlandse leerlingen, richt de aandacht zich primair op leerlingen van Surinaamse en Turkse

origine, als vertegenwoordigers van enkele grote etnische groeperingen in Nederland.

De studie omvat vijf delen. Deel I is een overzicht van de relevante literatuur dat inmiddels is gepubliceerd (Meijnen & Riemersma, 1992). De overige vier delen betreffen respectievelijk de cognitieve en linguïstische ontwikkeling en de ontwikkeling van de basisvaardigheden en de werkhouding (II), de invloed op die ontwikkeling van de opvoeding thuis (III), van de instructie op school (IV) en van klas- en schoolfactoren (V). De variabelen, verzameld in deel II, fungeren als afhankelijke variabelen in de overige drie deelonderzoeken.

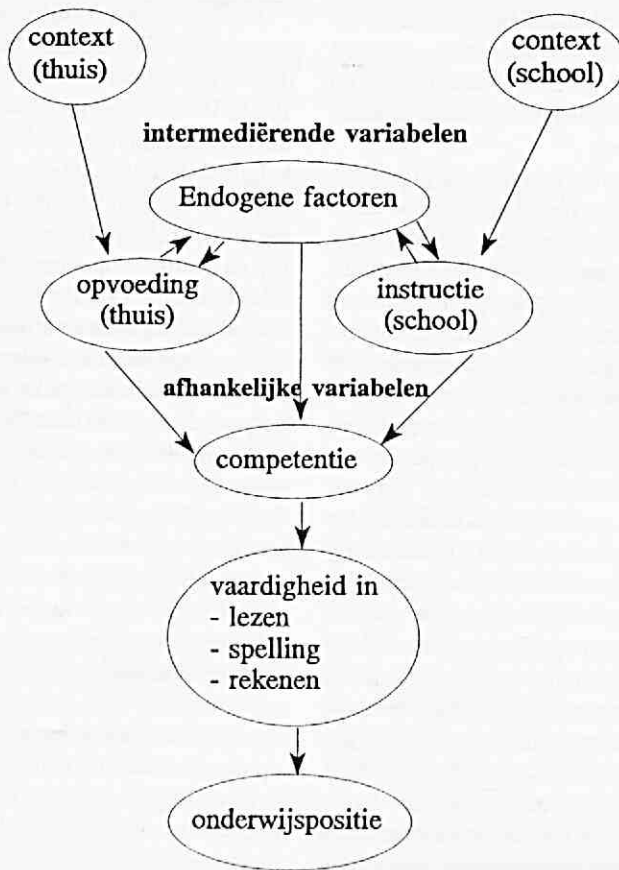
De longitudinale studie wordt uitgevoerd in de periode van 1991 tot 1995 door een groep onderzoekers van drie universiteiten (Universiteit van Amsterdam, Vrije Universiteit en Erasmusuniversiteit) en gefinancierd op basis van een subsidie in het kader van het Programma Strategisch Onderzoek van SVO.

2 Het model

Teneinde de invloed van omgevingsfactoren op de ontwikkeling van vaardigheden te kunnen beschrijven, is een model ontworpen. In de deelstudies wordt het model meer gedetailleerd uitgewerkt (zie de artikelen van Leseman, Sijssling, Jap-A-Joe & Sahin en Schonewille & Van der Leij in dit nummer). Het model maakt onderscheid tussen onafhankelijke, intermediaire en afhankelijke variabelen (Figuur 1).

Wat betreft de exogene factoren onderscheidt het model onafhankelijke contextfactoren, en intermediaire opvoedings- en instructiefactoren. Onafhankelijke factoren zijn daarbij op te vatten als structurele, dat wil zeggen relatief onveranderlijke, factoren. De differentiatie en de veranderlijkheid van opvoedings- en instructiefactoren is groter; het gaat hier immers om hetgeen er gebeurt in de interacties tussen opvoeder en kind en leerkracht en leerling. Endogene factoren, competentie en de basisvaardigheden (lezen, spelling, rekenen) zijn individuele, dat wil zeggen persoonsgebonden, factoren. Het onderscheid is afgeleid van het structurele karakter ervan: aangenomen wordt dat endogene factoren deels in het geheel niet (sekse, leeftijd, erfelijkheid) te veranderen zijn,

onafhankelijke variabelen



Figuur 1. De ontwikkeling van cognitieve en linguïstische vaardigheden en de basisvaardigheden als functie van onafhankelijke en intermediërende variabelen

deels de mogelijkheden voor de ontwikkeling beperken. Competentie en de basisvaardigheden zijn echter, binnen de beperkingen van endogene factoren, meer functioneel op te vatten en derhalve beïnvloedbaar door de omgeving.

3 Onafhankelijke en intermediërende variabelen

Context (thuis)

In een geïndustrialiseerde maatschappij als de onze zijn de eisen die aan de schoolcarrière worden gesteld hoog. Zo worden zowel voor het functioneren in het onderwijssysteem zelf, als in de maatschappij, hoge eisen gesteld aan de lees- en schrijfvaardigheid.

Er zijn in het gezin verschillende, min of meer structurele contextfactoren te noemen die

van invloed zijn op de schoolcarrière: sociaal-economische status van de ouders (kortweg SES), etnische achtergrond en culturele factoren.

SES. De invloed van de SES van de ouders op de schoolcarrière van hun kinderen is onlangs geïnventariseerd door Meijnen en Riemersma (1992) (zie ook Meijnen, 1987, en Teunissen & Golhof, 1987) en blijkt aanzienlijk te zijn. *Onderwijspositie* betekent het type onderwijs dat de leerling volgt (Basisonderwijs of Speciaal Onderwijs; VWO, HAVO, MAVO, LBO of Voortgezet Speciaal Onderwijs), die te rangordenen zijn van 'hoger' naar 'lager' en in 'regulier' en 'speciaal', alsmede het aantal jaren dat de leerling erover doet om een bepaalde klas te bereiken (i.c. het aantal keren doubleren). De relatie tussen relatief hogere SES/relatief hogere onderwijspositie en

-prestaties en tussen relatief lagere SES/relatief lagere onderwijspositie en -prestaties is decenia lang aangetoond. Daarnaast zijn er factoren die uitval uit de klas en de school op meer individuele wijze verklaren. Culturele verschillen in leesgewoonten, bezoek aan schouwburgen en musea, activiteiten ter stimulering van culturele vaardigheden en van de cognitieve competentie die aansluiten op hetgeen in de school verlangd wordt, e.d. spelen daarbij een rol. Bovendien zijn er invloeden van sociale aard. Hiermee wordt bedoeld dat keuzeprocessen voor schooltypen in het Voortgezet Onderwijs (VO) beïnvloed worden door het opleidingsniveau van de ouders.

Etniciteit. Leerlingen uit bepaalde etnische groeperingen (m.n. van Turkse, Marokkaanse, en in mindere mate die van Surinaamse of Antilliaanse afkomst) vertonen mindere schoolprestaties dan autochtone leerlingen van overeenkomstige SES, vooral in vakken die te maken hebben met Nederlandse taal, waaronder begrijpend lezen. Bovendien hebben zij vaak een minder gunstige onderwijspositie (meer zittenblijven, meer verwijzing naar het Speciaal Onderwijs en een grotere doorstroom naar lagere vormen van VO) dan autochtone leerlingen (Meijnen, 1987, p. 161). Zo laten recente cijfers zien dat er in de doorverwijzing naar het Speciaal Onderwijs, en vooral naar het onderwijs voor Moeilijk Lerende Kinderen, sprake is van een relatieve oververtegenwoordiging van leerlingen uit etnische groepen (Ministerie van Onderwijs & Wetenschappen, 1990). Het gaat daarbij vooral om leerlingen van Turkse of Marokkaanse huize. Ook voortijdig schoolverlaten komt meer voor in deze groepen.

Verondersteld kan worden dat sociaal-culturele factoren een sterke invloed hebben op de motivatie voor het leren op school, op de voorkennis die de leerling inbrengt in het leerproces en op de toepassing van het geleerde in de situatie buiten de school ('vrije tijd'). Het gaat daarbij bijvoorbeeld om factoren die de mate van geletterdheid kunnen beïnvloeden: o.a. pedagogische tradities, levenswijze en culturele participatie in de maatschappij. Dit soort factoren werkt door in de kwaliteit van de opvoeding thuis (zie verderop). Daarnaast kunnen factoren als behuizing, gezinssamenstelling en plaats in de kinderrij van invloed zijn op de schoolcarrière.

Opvoeding (thuis)

Opvoeding thuis wordt in het model opgevat als intermediërende variabele tussen contextvariabelen thuis en de afhankelijke variabelen. Dat gezinsfactoren een doorslaggevende invloed hebben op de ontwikkeling van kinderen staat buiten kijf. Kinderen die de basisschool binnenkomen, hebben in de voorschoolse periode thuis al veel kennis en attitudes opgedaan. Hoe meer overeenkomst er is tussen de kennis en attitudes die thuis zijn geleerd en hetgeen er op school vereist wordt, des te groter de kans op schoolsucces. Omgevingsfactoren als sociaal-economisch milieu en etnische achtergrond correleren hiermee maar geven geen inzicht in de wijze waarop het verband tot stand komt. Individuele verschillen in opvoedingspraktijken kunnen binnen SES- of etnische groepen voorkomen en mede bepalend zijn voor schoolsucces. Hoewel de specifieke bijdrage van deelfactoren nog onduidelijk is, laten meta-analyses zien dat 'thuis' factoren in dit opzicht belangrijk zijn (zie bijv. Wang, Haertel & Walberg, 1990).

De traditionele sociologische benadering die het effect van contextuele factoren als SES en etniciteit benadrukt, levert geen inzicht op met betrekking tot opvoedingsprocessen in het gezin. Recentelijk is derhalve aandacht gevraagd voor de instructieve kwaliteit van het gezin als invloedrijke factor op schoolsucces (Leseman, 1989). Dit idee legt het accent op de inhoud en de kwaliteit van de opvoeding of instructie thuis en minder op de veel meer structurele, dus moeilijk veranderbare SES-factor. De instructieve inhoud van de opvoeding thuis heeft betrekking op de kennis en vaardigheden die aangeleerd worden. De instructieve kwaliteit slaat op de wijze waarop deze kennis en vaardigheden worden aangeleerd in de interactie tussen ouders en kind. Wellicht is het bijvoorbeeld voor ontluikende geletterdheid minder van belang hoe vaak er wordt voorgelezen, dan de wijze waarop het gaat: stelt de ouder er vragen over, legt hij of zij relaties met de ervaringen van het kind, wordt het kind gevraagd zinnigjes uit te leggen of te herhalen of stukjes samen te vatten? Om het in andere woorden te zeggen: zijn de ouders sensitief en responsief in de interactie met hun kind? Stimuleren zij het proces van 'decontextualiseren', het loskomen van de concrete werkelijkheid? In dit soort acti-

viteiten kunnen tussen gezinnen grote verschillen bestaan. Leseman (1989) spreekt in dit verband van 'culturele differentie'.

Context (school)

Aan de ruimere schoolomgeving is een aantal min of meer structurele, onafhankelijke factoren te onderkennen, analoog aan de thuissituatie: het schoolsysteem, het onderwijsbeleid en culturele factoren. Aan de leerkracht kant kunnen factoren als sociaal-economische en sociaal-culturele achtergrond, onderwijsstijl, opleiding e.d. genoemd worden. Met min of meer structureel wordt bedoeld dat deze factoren weliswaar aan verandering onderhevig kunnen zijn, maar dat veranderingen over het algemeen slechts marginaal zijn en bovendien zich slechts langzaam voltrekken. Meer specifiek is in verband met schoolsucces een aantal andere, structurele factoren in de omgeving op school van belang, o.a. groeps grootte, doelstellingen van de school, beleid van de school met betrekking tot zwakfunctionerende leerlingen en 'schoolklimaat' (Fraser, 1989).

Instructie (school)

Op micro-niveau, dat wil zeggen op het niveau van klas of groep, heeft Fraser (1989) in een overzicht een aantal instructiefactoren gespecificeerd die 'schoolsucces' bepalen, zoals de hoeveelheid en kwaliteit van de instructie en de kwaliteit van de interactie tussen leerkracht en leerling. In meer specifieke zin blijken effectief: het toesnijden van de instructie en de leerstof op het niveau van de leerlingen, regelmatige diagnostisering van vorderingen en knelpunten daarin, directe instructie waarbij de leerkracht de onderwerpen inleidt, voordoet en van voorbeelden voorziet ('modeling'), het optimaliseren van de beschikbare instructie- en leertijd en het hanteren van de denkstimulerende dialoog tussen leerkracht en leerling en tussen leerlingen onderling (Meijnen & Riemersma, 1992). Voorts dienen onder de basisvaardigheden ook die van hogere orde gerekend te worden, i.c. de metacognitieve competentie (leerstrategieën, leren probleem oplossen, e.d.). Daar voegen Wang, Haertel en Walberg (1990) nog klasse-organisatie, de kwaliteit van de sociale interacties tussen leerkracht en leerling en 'klasseklimaat' aan toe, factoren die het belang van de directe leerom-

geving indiceren. Deze waslijst illustreert dat er vele elementen te onderkennen zijn in het geven van onderwijs die van invloed zijn op het functioneren van (zwakkere) leerlingen. Onderscheid is wel te maken, maar de elementen zijn deels moeilijk te scheiden.

Ook Creemers (1991) heeft zijn visie op effectieve instructie gegeven op basis van een overzicht van de resultaten van studies. Naast kenmerken van het onderwijsleermateriaal (o.a. gestructureerdheid, aanwezigheid aanvullende leerstof), besteedt hij aandacht aan de groepeeringsvorm, het leerkrachtgedrag en instructie benaderingen. Er is volgens deze auteur geen eenduidig antwoord te geven op de vraag welke groepeeringsvorm het meest effectief is, behalve dat indelen volgens leergeschiktheid of niveau dat niet is. Dat zou betekenen dat homogene niveaugroepen, zoals veelvuldig toegepast bij het leesonderwijs, niet aan te bevelen zijn. Leerkrachtgedrag kan zich het beste concentreren op het scheppen van voorwaarden voor het optimaliseren van de 'effectieve leertijd' van leerlingen. Dat kan geschieden door het nemen van de juiste maatregelen in groepsmanagement, het zorgen voor een ordelijk en rustig klimaat in de klas en het toepassen van een aantal instructie maatregelen die het leergedrag structureren zoals het stellen van de juiste vragen, het geven van 'feedback' over de juistheid van het antwoord en het versterken van juist gedrag ('reinforcement'). Wat betreft de instructie benadering is het van belang om de vorderingen van leerlingen op de voet te volgen en vervolgens passende maatregelen te treffen. Gebeurt dat niet of in onvoldoende mate dan is ineffectiviteit van scholen een risicofactor te noemen. Een factor als klasgrootte blijkt echter van weinig invloed.

Endogene factoren

In de interactie tussen organisme en omgeving die het ontwikkelingsproces bepaalt, kunnen structurele beperkingen van het leervermogen een beperkende rol spelen. Typische handicaps als zintuiglijke handicaps en zwakzinnigheid daargelaten kunnen er in het algemeen drie soorten endogene factoren worden onderscheiden die schoolvorderingen beïnvloeden: specifieke tekorten die slechts een beperkt gebied van het cognitieve domein beïnvloeden (zoals sommige leesstoornissen), algemene tekorten

die de gehele cognitieve ontwikkeling beperken (zoals vormen van zwakbegaafdheid) en rijping van het organisme die de ontwikkelingsmogelijkheden in een bepaalde levensperiode bepaalt. Deze endogene factoren zijn deels gecorreleerd aan sekse en erfelijke factoren.

Zoals eerder is aangegeven is de invloed van endogene factoren geen primair doel van deze studie die in eerste instantie de invloed van de omgeving betreft. Aangezien het echter duidelijk is dat endogene factoren in sommige gevallen bijdragen aan het ontstaan van achterstanden in de ontwikkeling van de basisvaardigheden, zal in een later stadium van de studie een secundaire analyse worden verricht gebaseerd op intellectuele profielen in relatie met de ontwikkeling van de basisvaardigheden.

De invloed van sekse, c.q. de verschillen in ontwikkeling van jongens en meisjes en de eventuele grotere risicokans die sommige jongens lopen op leerachterstand, worden in de studie wel direct meegenomen. Dat geldt ook voor een endogene factor die nog niet is genoemd maar, in verband met de opzet van ons onderwijs, van invloed kan zijn: leeftijd. In een jaargroep zijn er leeftijdsverschillen door toedoen van verschillen in geboortemaand. Dat geeft verschillen in de competentie: de relatief jongere kinderen zijn minder ver ontwikkeld dan de leerlingen die een paar maanden ouder zijn. Deze verschillen liggen voor de hand en zouden op zichzelf geen risicofactor hoeven zijn, ware het niet dat geboortemaand in combinatie met een andere, min of meer structurele factor in ons onderwijssysteem de relatief jongere kinderen benadeelt. Gedoeld wordt op het zgn. leerstofjaarklassensysteem dat in de meeste scholen wordt gehanteerd voor de groepsindeling. In een strikt leerstofjaarklassensysteem is een jaargroep van leerlingen verplicht dezelfde stof in hetzelfde tempo in dezelfde tijd te verwerken. De relatief jongere leerlingen van de groep hebben hier, vanwege hun geringere ontwikkelingsniveau, niet zelden meer moeite mee dan de relatief oudere, met het gevolg een ongunstiger onderwijspositie na verloop van tijd. In ons land heeft Doornbos (1971) dit geboortemaandeffect gedemonstreerd: relatief veel leerlingen op LOM-scholen behoorden tot de zogenaamde vroege leerlingen, geboren in juli, augustus of september. Voor zittenblijven

geldt hetzelfde. In een recent boek wijst Doornbos (1991) er op dat selectiviteit van het systeem in de tussenliggende twintig jaar nauwelijks is afgenomen, alle vernieuwingen ten spijt. Binnen een groep in een leerstofjaarklassensysteem hebben de jongere leerlingen dus meer kans op het krijgen van leerproblemen.

4 Afhankelijke variabelen

Competentie

Competentie wordt gedefinieerd als een afgeleide van het Engelse begrip 'competence', maar in een ruimere betekenis dan Van Dale (1992) geeft. Van Dale omschrijft het begrip als "kennis die de taalgebruiker van zijn moedertaal heeft en die hem in staat stelt op correcte wijze en in een situatie passende zinnen in die taal te vormen en te begrijpen volgens de bedoeling". Naast een kenniselement (kennis; te begrijpen volgens de bedoeling) bevat deze definitie een automatiseringselement (op correcte wijze ... zinnen te vormen) en een strategisch element (in een situatie passend), maar slechts toegespitst op taal. De definitie die wij hantieren heeft betrekking op alle relevante cognitieve domeinen. Onze definitie van competentie luidt: "kennis die de gebruiker van cognitieve domeinen heeft en die hem in staat stelt op correcte en in een situatie passende wijze taken uit te voeren volgens de bedoeling binnen dat domein". Competentie blijkt derhalve in taaksituaties.

In onze studie worden diverse vormen van competentie onderscheiden (bijv. semantische en visueel-ruimtelijke competentie). Daarnaast wordt gekeken naar processen zoals de werking van het werkgeheugen dat de in- en uitvoer van informatie regelt. In het artikel van De Jong, Klapwijk en Van der Leij wordt hier verder op ingegaan.

Vaardigheid in lezen, spelling en rekenen

Zoals hiervoor is aangegeven, betreft lezen zowel het technisch lezen (ook wel decoderen genaamd) als het begrijpende lezen. Duidelijk is dat de vaardigheid in technisch lezen tussen leerlingen sterk kan variëren. Naar schatting heeft ongeveer 10% van de 7-jarigen die in groep drie zitten een behoorlijke achterstand (Van Dongen, 1984). Leerlingen die vanwege

hun etnische achtergrond opgevoed zijn met een andere taal dan het Nederlands zijn vaak zwak in lezen en spelling, een andere basisvaardigheid die getoetst wordt.

Begrijpend lezen is het uiteindelijke doel van het leesonderwijs. Een relatief geringe beheersing van het begrijpend lezen wordt vaak aangetroffen bij leerlingen met een etnische achtergrond zoals de Turkse leerlingen die in onze studie voorkomen. Voor leerlingen met een Surinaamse achtergrond spreken de gegevens elkaar hier en daar tegen, althans wat de vergelijking betreft met Nederlandse leerlingen van een overeenkomstige relatief lage SES (Meijnen & Riemersma, 1992).

De ontwikkeling van het rekenen kan worden onderverdeeld in voorbereidende vaardigheden op de leeftijd van vier tot zes en vordering in het formele rekenen daarna. Een lagere SES correleert met een geringere beheersing van de voorbereidende vaardigheden (Van Kuyk, 1985). Voorts zijn er aanwijzingen dat leerlingen met een Turkse achtergrond slechter in rekenen zijn dan leerlingen met een Nederlandse of Surinaamse achtergrond en een overeenkomstige SES (Wijnstra, 1987).

In onze studie worden lezen, spelling en (voorbereidend) rekenen onderzocht met een serie toetsen.

Onderwijspositie

Deze afhankelijke variabele werd aan het begin van paragraaf 3 gedefinieerd.

5 Opzet van de studie

Uit dit overzicht moge blijken dat de kans op een geringere vordering in basisvaardigheden groter is wanneer de leerlingen een achtergrond hebben van een lagere SES en van allochtone etniciteit. Volgens ons model zijn deze achtergrondfactoren onafhankelijke contextvariabelen. Teneinde de relatie tussen achtergrond en (cognitieve) ontwikkeling te onderzoeken, zijn er leerlingen van verschillende sociaal-economische en etnische achtergronden in de breedtestudie opgenomen dat longitudinaal bestudeerd wordt in de leeftijdsperiode van vier tot zeven jaar.

Aan de onafhankelijke contextvariabelen zijn intermediaire variabelen toegevoegd

omdat het beeld, wat de oorzakelijke relaties betreft, veel complexer is dan de invloed van SES en etniciteit alleen. Zo is het bijvoorbeeld niet geheel duidelijk waarom *binnen* bepaalde sociale en etnische groepen sommige leerlingen het op school veel beter doen dan andere. Dat kan aan de kwaliteit van de opvoeding thuis liggen, maar ook aan die van de instructie op school. Een meer specifieke analyse van omgevingsfactoren is hiervoor nodig. Daarom zijn er dieptestudies ontworpen die de bedoeling hebben om de invloed van de kwaliteit en kwantiteit van de opvoeding en instructie thuis resp. op school te onderzoeken (deel III en IV).

Bovendien is er tot nu toe in andere studies geen onderzoek gedaan naar de specifieke interacties tussen competentie en de ontwikkeling van de basisvaardigheden die kunnen leiden tot verschillende soorten van leerproblemen. In deel II van onze studie zullen we ook daar meer helderheid in trachten te scheppen.

Breedtestudie

In de breedtestudie worden de cognitieve en linguïstische ontwikkeling van zo'n 450 leerlingen uit verschillende SES- en etnische groepen onderzocht in de leeftijdsperiode van vier tot zeven, (groep 1, 2, 3) alsmede de basisvaardigheden als ze zes, zeven jaar oud zijn (groep 3). De etnische groepen zijn: Nederlandse, Surinaamse en Turkse leerlingen; de Nederlandse groep is bovendien gesplitst in een hogere en lagere SES-groep.

De bedoeling van de breedtestudie is om de verschillen die aan achtergrond zijn gerelateerd te beschrijven wat betreft 1) linguïstische en cognitieve ontwikkeling op het moment dat de leerlingen op 4-jarige leeftijd de school binnenkomen, 2) de vorderingen in de basisvaardigheden op de leeftijd van zes, zeven jaar, 3) de invloed van linguïstische en cognitieve ontwikkeling op de beheersing van de basisvaardigheden. Om het beeld compleet te maken zullen ook gedragsaspecten worden meegenomen (o.a. werkhouding). Voorts zullen factoren als leeftijd, sekse en intellectueel niveau bij binnenkomst in de analyses worden meegenomen.

De algemene hypothese die wordt getoetst is dat er initiële verschillen, gerelateerd aan SES en etnische achtergrond, zullen optreden die in de tijd zullen toenemen. De verwachting

is dat de verschillen duidelijk zullen zijn in de verbale competentie omdat aangenomen kan worden dat die sterk wordt beïnvloed door stimulatie van de omgeving. De eerste resultaten worden weergegeven in het artikel van De Jong, Klapwijk en Van der Leij in dit nummer over deel II van de studie. De dataverzameling staat in later stadium een gedetailleerdere beschrijving van de verschillen toe dan weergegeven wordt in het artikel.

Dieptestudies

In de dieptestudies worden uit de breedtestudie 160 leerlingen geselecteerd uit vier groepen met een verschillende sociaal-economische en etnische achtergrond: Nederlands-midden/hog SES, Nederlands-laag SES, Surinaams en Turks (dit zijn de 'kerngroepleerlingen'; zie de andere artikelen voor details). De algemene onderzoeksvragen betreffen de invloed van de (context van de) instructie thuis en op school op ontwikkelingsverschillen in het linguïstische en cognitieve domein en de basisvaardigheden.

Volgens het model van Figuur 1, beïnvloedt de opvoeding thuis en de instructie op school de ontwikkeling van competentie en vaardigheden. Als uitbreiding van de algemene hypothese over de correlatie tussen sociale en culturele factoren en schoolsucces die getoetst wordt in de breedtestudie, verwachten wij dat verschillen in schoolsucces deels zullen worden verklaard door verschillen in kwaliteit en kwantiteit van de opvoeding thuis en van de instructie op school. Meer specifiek verwachten we dat leerlingen die minder gestimuleerd worden in hun cognitieve competentie thuis, minder zullen presteren op school dan leerlingen uit een stimulerender gezin ('culturele differentie hypothese'; verg. Leseman, 1989) (zie het artikel van Leseman e.a. over deelstudie III in dit nummer).

Voorts zal instructie op school, geïndiceerd door variabelen als individuele aandacht en leerkrachtpercepties, via de betrokkenheid van de leerling de ontwikkeling beïnvloeden. Vanwege de beperkte mogelijkheid voor adaptieve instructie in de groep, kan het voorkomen dat leerkrachten niet in staat zijn om aandacht te besteden aan de extra instructiebehoeften van zwakke leerlingen. Als dat inderdaad zo is zullen leerlingen die met een linguïstische en cognitieve achterstand de school binnentreden

geen andere (of meer) instructie krijgen dan leerlingen die beter beslagen ten ijs komen. Aangenomen dat dezelfde hoeveelheid instructie effectiever is voor de 'haves' dan voor de 'have-nots', zullen de initiële verschillen in competentie eerder toe- dan afnemen. Datzelfde geldt in een later stadium voor de basisvaardigheden (zie voor een eerste verslag van deelstudie IV het artikel van Schonewille & Van der Leij in het volgende nummer).

Daarnaast kunnen factoren op klas- en schoolniveau van meer algemene aard de ontwikkeling van de leerlingen beïnvloeden. Gedoeld wordt daarbij op de effectiviteit van instructie en van de school als geheel die zich uit in maatregelen op het niveau van het curriculum en de schoolorganisatie (Scheerens, 1989; Creemers, 1991). Verwacht wordt dat scholen die meer voldoen aan de kenmerken van effectieve scholen, relatief betere resultaten te zien zullen geven op de linguïstische en de cognitieve ontwikkeling en de ontwikkeling van de basisvaardigheden. Deze kwestie vormt het onderwerp van deelstudie V waarvan de eerste resultaten - beperkt tot groep 1 - staan beschreven in het artikel van Sontag en Meijnen in nummer 4.

Maten en dataverzameling

Wat betreft de onafhankelijke variabelen wordt de context van de opvoeding thuis en het onderwijs op school, in casu de relevante sociologische, culturele en pedagogische factoren die eerder beschreven zijn in kaart gebracht door vragenlijsten.

In de deelstudie over de opvoeding thuis worden de kwantiteit en kwaliteit van de opvoeding thuis geobserveerd door middel van video-opnames van moeder-kind interacties die beschreven worden door Leseman e.a. in dit nummer.

In de deelstudie over instructie in de groep wordt de interactie tussen leerkracht en leerling door middel van een computergestuurd systeem geobserveerd in verschillende situaties (kringgesprek en spelwerkles). Voorts zijn er vragenlijsten ontworpen die andere relevante variabelen op klasniveau in kaart brengen (zie verder het artikel van Schonewille & Van der Leij in nummer 4).

Ook worden er vragenlijsten en logboeken ingevuld en interviews afgenomen met betrek-

	T0	T1	T2	T3	T4	T5	T6
leeftijd	4;0	4;6	5;0	5;6	6;0	6;9	7;0
groep	-	1	1	2	2	3	3
onafh. var.							
- thuis	•						
- school		•		•			•
interm. var.							
- opv. thuis	•		•		•		
- instr. school		•		•		•	
afh. var.							
- breedte		•	•	•	•	•	•
- diepte (extra data)		•	•	•	•	•	•

T0=medio 1991, T1=nov. 1991, T2=juni 1992, T3=nov. 1992, T4=juni 1993, T5=nov. 1993, T6=juni 1994; de verzameling van observatiegegevens en andere gegevens op klas- en schoolniveau vond halverwege de meetmomenten plaats.

Figuur 2. Overzicht van de data verzameling

king tot variabelen op groeps- en schoolniveau (zie het artikel van Sontag & Meijnen in nummer 4).

De tests die gebruikt worden als afhankelijke variabelen zullen hier niet beschreven worden. Op deze plek volstaat dat diverse vormen van competentie aan bod komen. In het derde leerjaar zullen de vorderingen in lezen, rekenen en spelling onderzocht worden. Op alle meetmomenten van de afhankelijke variabelen zijn er gedragsobservatielijsten, in te vullen door de leerkrachten en de testleiders (zie verder het artikel van De Jong e.a.).

De leerlingen van de breedtestudie worden twee keer per jaar, dus in totaal zes keer getest. Datzelfde geldt voor de leerlingen die tevens deel uitmaken van de dieptestudies. Zij krijgen echter nog enkele extra tests om de relatie tussen opvoeding/instructie en de cognitieve en linguïstische ontwikkeling nog gedetailleerder te kunnen analyseren. In de dieptestudie thuis vindt elk jaar een periode van observaties plaats, te beginnen op het moment dat de leerlingen nog net niet naar school gaan. In Figuur 2 is dit het meetmoment T0. Ook de instructie op school wordt drie keer geobserveerd. Om praktische redenen is ervoor gekozen om die meetmomenten tussen de momenten te organiseren waarop de afhankelijke variabelen aan bod komen. In Figuur 2 is ook te lezen wanneer de andere meetmomenten zijn gepland.

gekost en het behoud ervan – een probleem dat alle longitudinale studies kennen – is een aanhoudend punt van zorg. Voorts vergt de dataverzameling die erg omvangrijk en intensief is, elke keer weer een nauwgezette organisatie, ook al omdat, gegeven het feit dat de hele randstad bestreken wordt, de logistiek problemen geeft. De medewerking van de ouders en de leerkrachten is over het algemeen goed te noemen. De samenwerking tussen de drie universiteiten verloopt naar tevredenheid.

We spreken dan ook de voorzichtige verwachting uit dat deze studie een bijdrage kan leveren aan het inzicht omtrent de determinanten van de verschillen tussen leerlingen in de eerste drie leerjaren van het basisonderwijs, zowel in onderlinge vergelijking als longitudinaal over de periode heen.

Dit themanummer wil van de studie de eerste weergave zijn. Daarbij staan de eerste meetmomenten, dat wil zeggen het eerste projectjaar toen de leerlingen vier jaar waren, centraal.

Literatuur

- Boogaard, M., Damhuis, R., Glopper, K. de, & Bergh, H. van den (1990). *De Nederlandse taalvaardigheid van Surinaamse, Antilliaanse, Marokkaanse, Turkse en Nederlandse leerlingen aan het einde van de kleuterperiode*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Creemers, B. (1991). *Effectieve instructie. Een empirische bijdrage aan de verbetering van het onderwijs in de klas*. 's Gravenhage: SVO.
- Dam, G. ten, Eck, E. van, & Volman, M. (1992). *Onderwijs en sexe. Een verkenning van researchprogramma's*. Den Haag: DCE/STEO.

6 Ter afsluiting

Het onderzoek is gestart in 1991. Het vinden van proefpersonen heeft enige hoofdbreken

- Dongen, D. van (1984). *Leesmoeilijkheden. Naar diagnosticiserend onderwijzen bij het aanvankelijk lezen*. Tilburg: Zwijzen.
- Doornbos, K. (1971). *Geboortemaand en schoolsucces*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Doornbos, K. (1991). *Samen naar school. Aangepast onderwijs in gewone scholen*. Nijkerk: INTRO.
- Fraser, B. J. (1989). Instructional effectiveness: processes on the micro level. In B. Creemers, T. Peters & D. Reynolds (Eds.), *School effectiveness and school improvement* (pp. 23-37). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Hagen, M. A. A. van, Creusen, M. L. H., & Zijlmans, S. W. M. (1987). De Amsterdamse kleuter, een zorgkind? *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 26, 492-506.
- Kuyk, J. J. van (1985). *Ruimtelijke ordening*. Tilburg: Zwijzen.
- Leij, A. van der (1992). Risico op functionele ongeletterdheid in de basisschool: een taxonomie van oorzaken en een beschrijving van mogelijkheden tot aangepaste interventie. *Pedagogische Studiën*, 69, 352-370.
- Leij, A. van der, Rögels, R., Koomen, H., & Bekkers, J. (1991). *Turkse kinderen in onderwijs en opvoeding*. Amsterdam: VU Uitgeverij.
- Leseman, P. M. (1989). *Structurele en pedagogische determinanten van schoolloopbanen*. Rotterdam: Rotterdamse Schooladviesdienst. Project Onderwijs en sociaal milieu 278.
- Meijnen, G. W. (1987). Sociologische kanttekeningen bij de groei van het speciaal onderwijs. In K. Doornbos & L. M. Stevens (Red.), *De groei van het speciaal onderwijs*. Deel A (pp. 150-165). 's Gravenhage: Staatsuitgeverij.
- Meijnen, G. W., & Riemersma, F. S. J. (1992). *Schoolcarrières: een klassenkwestie?* Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger (Forum-reeks nr. 21).
- Ministerie van O. en W. (1990). *Weer samen naar school*. Den Haag.
- Pels, T. (1991). *Marokkaanse kleuters en hun culturele kapitaal. Opvoeden en leren in het gezin en op school*. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Scheerens, J. (1989). *Wat maakt scholen effectief? SVO - Balans van het onderwijsonderzoek*. Den Haag: SVO.
- Teunissen, F., & Golhof, A. (1987). Etnische minderheden in speciaal onderwijs. In K. Doornbos & L. M. Stevens (Red.), *De groei van het speciaal onderwijs*. Deel A (pp. 166-197). 's Gravenhage: Staatsuitgeverij.
- Van Dale (1992). *Groot woordenboek der Nederlandse taal*. Utrecht-Antwerpen: Van Dale Lexicografie.
- Velden, R. K. W. van der (1991). *Sociale herkomst en schoolsucces*. Groningen: RION.
- Verhoeven, L., & Kuyk, J. J. van (1991). Peiling van conceptuele en metalinguïstische kennis bij de aanvang van het basisonderwijs. *Pedagogische Studiën*, 68, 415-426.
- Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1990). What influences learning? A content analysis of review literature. *Journal of Educational Research*, 84, 30-43.
- Wijnstra, J. (1987). *Op de grens van basis- en speciaal onderwijs*. Lisse: Swets & Zeitlinger.

Auteurs

A. van der Leij is hoogleraar orthopedagogiek aan de Vrije Universiteit, Amsterdam.

G. W. Meijnen is hoogleraar onderwijskunde aan de Universiteit van Amsterdam en wetenschappelijk directeur van het SCO-Kohnstamm Instituut.

P. P. M. Leseman is verbonden aan het SCO-Kohnstamm Instituut van de Universiteit van Amsterdam.

Abstract

The educational situation of young native and ethnic minority children at home and at school in perspective of their school career.

A. van der Leij, G. W. Meijnen & P. P. M. Leseman. *Pedagogische Studiën*, 1995, 72, 162-171.

The motives and backgrounds of a research project on the cognitive, linguistic and behavioral development of children from 4 to 7 years of age are described. Aim of the study is to explain the differences in career at school, between young children of various social-economic and ethnic origins. The description of the main ideas is followed by the design of the study and the introduction of the articles of this issue and issue nr. 4, reflecting the state-of-the-art.

Cognitieve en sociaal-emotionele vaardigheden van kleuters in relatie tot hun etnische herkomst

P. F. de Jong, M. J. G. Klapwijk en A. van der Leij

Samenvatting

Dit onderzoek beoogt de verschillen in cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling tussen Nederlandse, Surinaamse en Turkse kleuters afkomstig uit families met een verschillende sociaal-economische status (SES) gedurende het eerste jaar van de basisschool te beschrijven. Aanleiding voor het onderzoek vormden de achterblijvende schoolprestaties van allochtone leerlingen ten opzichte van hun Nederlandse leeftijdsgenoten. Aan 256 Nederlandse, 66 Surinaamse en 51 Turkse leerlingen werden aan het begin en aan het einde van groep 1 tests voorgelegd betreffende de verbale en nonverbale intelligentie. Tevens werd het gedrag in de klas van de leerlingen tweemaal beoordeeld door hun leerkracht. Uit de resultaten blijkt dat aan het begin en aan het einde van groep 1 de SES een positief effect heeft op alle gemeten cognitieve vaardigheden. Dat geldt niet, met uitzondering van werkhouding, voor de sociaal-emotionele vaardigheden. Het effect van etniciteit is niet uniform. Na correctie voor SES blijven er grote verschillen bestaan in de verbale intelligentie van de verschillende groepen. Weinig verschillen tussen de groepen worden gevonden in de nonverbale intelligentie en in de metalinguïstische vaardigheden zolang althans geen beroep wordt gedaan op kennis van de Nederlandse taal. Ook worden weinig verschillen gevonden tussen de groepen in hun sociaal-emotionele vaardigheden. Ten slotte bleek dat de verschillen tussen de etnische groepen, zoals die met name op het gebied van de verbale intelligentie werden geconstateerd, gedurende het eerste schooljaar nauwelijks veranderen.

1 Inleiding

De schoolprestaties van leerlingen uit allochtone gezinnen blijven doorgaans sterk achter bij die van hun leeftijdsgenoten van Nederlandse herkomst. Reeds op de basisschool blijken de prestaties van, vooral Turkse en Marokkaanse leerlingen bij taal en rekenen aanzienlijk lager te zijn (Damhuis, De Gloppe & Van Schooten, 1989; Vinjé, 1991; Van der Werf, Tesser & Mulder, 1993; zie ook Meijnen & Riemersma, 1992, voor een overzicht). Overheidsbeleid, gericht op het verkleinen van prestatieverschillen tussen allochtone leerlingen en leerlingen van Nederlandse herkomst vanaf groep 3 van de basisschool, lijkt tot nu toe nauwelijks effectief (Tesser & Vierke, 1993). Een belangrijke determinant van de schoolprestaties vanaf groep 3 zijn de cognitieve en sociaal-emotionele vaardigheden van leerlingen bij de intrede in deze groep (Reynolds, 1989). Het is daarom van belang om reeds bij het begin van de basisschool na te gaan in hoeverre verschillen bestaan in de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen van diverse etnische herkomst.

Een aantal onderzoeken is verricht naar de taalvaardigheid van allochtone kleuters (Boogaard, Damhuis, De Gloppe & Van de Bergh, 1990; Verhoeven & Van Kuyk, 1991; Resing, Bleichrodt & Drenth, 1986; Verhoeven & Vermeer, 1986). Reeds op de kleuterschool blijkt dat de taalvaardigheid van allochtone leerlingen, vooral van Turkse en Marokkaanse leerlingen, achterblijft bij die van hun Nederlandse leeftijdsgenoten. Deze achterstand is echter niet uniform, maar bijvoorbeeld bij begrippenkennis groter dan bij metalinguïstische vaardigheden (Eldering & Vedder, 1992; Verhoeven & Van Kuyk, 1991). Bij kleuters zijn achterstanden in andere vaardigheden dan de taalvaardigheid nauwelijks onderzocht. Een uitzondering in deze vormt een onderzoek van

Resing, Bleichrodt en Drenth (1986) naar intelligentieverschillen tussen allochtone en Nederlandse kinderen in de leeftijd van 5;6 tot 5;10 jaar. Uit dit onderzoek blijkt dat er, behalve verschillen in taalvaardigheid, ook duidelijke verschillen in nonverbale intelligentie zijn ten nadele van de allochtone leerlingen. Dit resultaat wordt echter niet bevestigd in een recent onderzoek door Eldering en Vedder (1992), die geen ontwikkelingsachterstand vonden in de nonverbale intelligentie van kinderen uit diverse allochtone groepen. Weinig inzicht bestaat in de verschillen op sociaal-emotioneel terrein tussen diverse groepen jonge kleuters. Uit onderzoek van Resing en Bleichrodt (1991) bij oudere kleuters komen nauwelijks verschillen naar voren in de sociaal-emotionele ontwikkeling van Nederlandse en allochtone leerlingen.

Het onderzoek dat door ons is uitgevoerd is bedoeld om meer inzicht te verkrijgen in de verschillen met betrekking tot een breed scala van cognitieve en sociaal-emotionele vaardigheden tussen leerlingen van Nederlandse, Surinaamse en Turkse herkomst bij de aanvang van de basisschool. Aan het einde van groep 1 wordt, zij het voor een beperkter aantal vaardigheden, opnieuw een stand van zaken onderzoek uitgevoerd. Speciale aandacht gaat uit naar de vraag of de achterstand van Surinaamse en Turkse leerlingen zich beperkt tot het domein van de taalvaardigheid of dat deze groepen leerlingen op diverse terreinen achterblijven bij hun Nederlandse leeftijdsgenoten. Een dergelijke brede aanpak heeft in de tot nu toe uitgevoerde onderzoeken ontbroken. Daarnaast dienen de verzamelde gegevens als afhankelijke variabelen van het onderzoek naar gezins-, instructie-, groeps- en schoolfactoren waarvan verslag wordt gedaan.

Allochtone leerlingen komen dikwijls uit gezinnen met een lagere sociaal-economische status (SES). De SES van leerlingen wordt bepaald op grond van de opleiding van de ouders en het beroep van de vader. Leerlingen uit dergelijke gezinnen blijken lagere schoolprestaties te behalen dan hun leeftijdsgenoten uit middenklasse gezinnen (Anderson, 1987; Brandsma & Knuver, 1989; Fraser, 1989). Een aantal onderzoeken laat zien dat een groot gedeelte van de achterstand van allochtone leerlingen dan ook toegeschreven kan worden aan

de lagere SES van hun ouders (Meijnen & Riechersma, 1992). Geen van deze onderzoeken heeft echter betrekking op het begin van de basisschool. Een aparte vraag in dit onderzoek is daarom in hoeverre ook bij jonge kleuters eventuele verschillen in cognitieve en sociaal-emotionele vaardigheden in het eerste jaar van de basisschool tussen leerlingen van Nederlandse, Surinaamse en Turkse origine verklaard kunnen worden door systematische verschillen in de sociaal-economische status van de gezinnen van herkomst.

Vele cognitieve vaardigheden kunnen onderscheiden worden. In dit onderzoek wordt het gangbare onderscheid gemaakt tussen verbale en nonverbale of performale intelligentie. Verbale intelligentie kan onderverdeeld worden in semantische en conceptuele competentie enerzijds en de metalinguïstische of fonologische vaardigheden anderzijds. Semantische en conceptuele kennis blijken van groot belang voor begrijpend lezen (Aarnoutse & Van Leeuwe, 1988; Snow, 1991) en de ontwikkeling van deze kennis lijkt relatief sterk afhankelijk van factoren in de thuisomgeving. We verwachten dan ook dat met name op dit aspect van de verbale intelligentie verschillen tussen kinderen van verschillende etnische herkomst zich zullen manifesteren. Metalinguïstische vaardigheden verwijzen naar het vermogen om de klanken van de (Nederlandse) taal te analyseren, kortstondig op te slaan en te manipuleren. Ze blijken sterk van invloed op het technisch leren lezen in de eerste jaren van de basisschool (Wagner, Torgesen & Rashotte, 1994). In dit onderzoek zullen we ons beperken tot het kortstondig opslaan van verbale informatie. Andere metalinguïstische vaardigheden, zoals rijmen, klank weglaten en klanken synthetiseren zijn op vierjarige leeftijd moeilijk meetbaar en deze zijn daarom in het eerste jaar van het onderzoek, waarover hier gerapporteerd wordt, buiten beschouwing gelaten. Metalinguïstische vaardigheden, in dit onderzoek de opslag van verbale informatie, lijken min of meer autonoom en worden daarom tot de 'bottom-up' competentie gerekend (Van der Leij, 1992). Karakteristiek van de opvoedingsomgeving thuis hebben relatief minder invloed. Daarom, en op grond van de eerdere bevindingen van Verhoeven en Van Kuyk (1991), verwachten we dat verschillen tussen

de etnische groepen in deze vaardigheden relatief klein of zelfs afwezig zullen zijn.

Bij performale intelligentie speelt visueel-ruimtelijke competentie al of niet geassocieerd met het manipulatief kunnen handelen een rol. Verondersteld wordt dat bij de meer complexe performale taken metacognitie een rol speelt. Metacognitie omvat de strategieën waarmee taken worden aangepast en opgelost. Dergelijke strategieën worden waarschijnlijk thuis, en later ook op school, aangeleerd. De kans dat er thuis kennis gemaakt wordt met manipulatief visueel-ruimtelijk materiaal zou in bepaalde etnische groepen kleiner kunnen zijn dan in andere (men zie bijv. voor de Turkse opvoeding Van der Leij, Rögels, Koomen & Bekkers, 1991; zie ook Pels, 1991, die in een studie naar de opvoeding in Marokkaanse gezinnen tot soortgelijke conclusies komt). Naarmate performale taken derhalve meer metacognitie vergen zijn grotere verschillen te verwachten tussen leerlingen van diverse etnische herkomst. Naast SES en etniciteit zijn sekse en leeftijd op hun invloed onderzocht. Er is immers enige evidentie dat leerlingen die in hun groep tot de jongeren behoren, enige achterstand vertonen in cognitieve ontwikkeling in vergelijking met de leerlingen die wat ouder zijn (zie bijv. Van Kuyk, 1990a). Wat de sekse betreft zijn de verschillen minder duidelijk.

Verschuillende sociaal-emotionele factoren kunnen onderscheiden worden. Bij volwassenen blijken verschillen in de persoonlijkheid goed beschreven te kunnen worden volgens vijf dimensies, de zogenaamde Big Five (Kohnstamm, 1992a). Deze vijf dimensies worden in de Angelsaksische literatuur doorgaans aangeduid met 'extraversion', 'agreeableness', 'conscientiousness', 'neuroticism' en 'intellect' of 'openness to experience'. Kohnstamm (1992b) heeft laten zien dat de eerste vier van deze dimensies bij schaling van gedragsbeoordelingen van kinderen ook teruggevonden kunnen worden. In dit onderzoek zijn drie van deze vier dimensies opgenomen waarbij we ons gebaseerd hebben op de naamgeving van Bleichrodt, Resing en Zaal (1994), namelijk vrijmoedigheid (extraversion), werkhouding (conscientiousness) en emotionaliteit (neuroticism). De factor sociaal negatief gedrag (agreeableness) werd niet opgenomen omdat deze factor redelijk sterk samenhangt

met de factor werkhouding (zie bijvoorbeeld De Jong & Das-Smaal, 1991; Kohnstamm, 1992b). Bovendien lijkt dergelijk gedrag op de basisschool betrekkelijk weinig voor te komen (De Jong, 1994).

Samenvattend wordt met dit onderzoek het volgende beoogd: ten eerste wordt een beschrijving gegeven van de verschillen in cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling tussen leerlingen van Nederlandse, Surinaamse en Turkse herkomst aan het begin en aan het einde van groep 1 van de basisschool. Ten tweede wordt nagegaan in hoeverre geobserveerde verschillen tussen etnische groepen toegeschreven kunnen worden aan verschillen in de sociaal-economische status van deze groepen. De invloed van sekse en leeftijd wordt daarbij gecontroleerd.

2 Methode

2.1 Steekproef

Bij de aanvang van het onderzoek bestond de steekproef uit 472 leerlingen (284 Nederlandse, 77 Surinaamse, 54 Turkse en 57 uit andere etnische groepen) afkomstig van 29 scholen uit Amsterdam, Rotterdam, Leiden, Den Haag, Utrecht en omgeving. De scholen vormen een aselechte steekproef uit het OVB-bestand, met dien verstande dat de selectie beperkt werd tot die scholen waarop twee of meer van de relevante etnische groepen (Nederlands, Surinaams of Turks) voorkwamen.

Bij een gedeelte van de leerlingen van dit onderzoek wordt gezinsonderzoek gedaan, dat wil zeggen dat bij deze leerlingen ook metingen in de thuissituatie worden verricht (zie Leseman, Sijsling, Jap-A-Joe & Şahin, dit nummer). Bij de selectie van de leerlingen per school werd uitgegaan van de groep leerlingen die deelnemen aan het gezinsonderzoek. Deze groep werd samengesteld uit de kinderen die geboren zijn tussen september 1986 en augustus 1987 en waarvan de moeder van Nederlandse, Surinaamse of Turkse herkomst is. Volgens werd deze groep die deelneemt aan het gezinsonderzoek, aangevuld met kinderen die geboren zijn tussen januari en augustus 1987 tot een maximum van 18 leerlingen per school. Op één school werden twee groepen van 18 leerlingen gevormd. In het geval dat op een

school meer dan 18 leerlingen voor deelname aan het onderzoek in aanmerking kwamen, werd als volgt geselecteerd. Eerst werden leerlingen verwijderd, waarvan de ouders een andere nationaliteit bezitten dan Nederlands, Surinaams of Turks. Indien nodig werd het aantal kinderen verder teruggebracht door, gestratificeerd naar geslacht, aselect Nederlandse kinderen te verwijderen.

Na het eerste meetmoment is één school uitgevallen en is één school toegevoegd. De gegevens die hier gepresenteerd worden, zijn gebaseerd op de groep van 373 leerlingen (van 28 scholen) die aan *beide* meetmomenten hebben meegedaan en van Nederlandse, Surinaamse of Turkse herkomst zijn. Op deze manier kan, zover het om dezelfde tests gaat, nagegaan worden of eventuele achterstanden van de Surinaamse en/of de Turkse leerlingen gedurende het eerste jaar zijn afgenomen. Groepen leerlingen met een andere etnische herkomst werden niet in de analyses betrokken omdat zij betrekkelijk gering van omvang waren en niet het primaire object van onderzoek vormden.

De groep van 373 leerlingen bestond uit 256 Nederlandse (102 jongens en 154 meisjes), 66 Surinaamse (37 jongens en 29 meisjes) en 51 Turkse (25 jongens en 26 meisjes) kinderen. Achtergrondgegevens over de samenstelling van de steekproef per etnische groep zijn verder weergegeven in Tabel 1. Het percentage jongens in de Nederlandse groep blijkt beduidend lager dan dat van de Surinaamse en van de Turkse groep. De gemiddelde leeftijd van de groepen bij de aanvang van het onderzoek komt nauwkeurig overeen en bedraagt 4 jaar en 6 maanden. De gegevens over de SES van de groepen, die ook in Tabel 1 staan, zullen besproken worden bij de presentatie van de resultaten.

Tabel 1
Achtergrondgegevens van de steekproef per etnische groep

	Nederlands	Surinaams	Turks
Aantal	256	66	51
% jongens	39.8	56.1	49.0
Leeftijd	4;6	4;7	4;6
% SES-score aanwezig	63.7	54.6	76.5
SES (standaardscore)	0.0	-.23	-.95

2.2 Instrumenten

De instrumenten kunnen grofweg ingedeeld worden in tests voor verbale en performale intelligentie en beoordelingen van het sociaal-emotionele gedrag in de klas. In Tabel 2 staat een overzicht van de instrumenten die op de twee meetmomenten zijn afgenomen. Hieronder wordt elk instrument kort beschreven. Een gedetailleerde beschrijving van het instrumentarium wordt gegeven in De Jong en Klapwijk (1994).

Behalve de informatie die met deze instrumenten wordt verkregen, worden ook gegevens verzameld over de leeftijd, geslacht en sociaal-economische herkomst (SES) van de leerlingen. SES wordt gebaseerd op het beroep van de vader, de opleiding van de vader en de opleiding van de moeder van de leerling. De SES-score wordt bepaald door elk van de drie variabelen te standaardiseren en vervolgens de drie gestandaardiseerde scores te middelen.

Tabel 2
Overzicht van het instrumentarium voor meetmoment 1 en 2

Instrument	1	2
Verbale intelligentie		
<i>Semantische kennis</i>		
Receptieve wschat. (RWT)	x	x
Receptieve wschat. (RWTTAK)		x
Productieve wschat. (PWT)	x	
<i>Conceptuele kennis</i>		
Seriëren (SER)	x	x
<i>Metalinguïstische kennis</i>		
Nonwoord Repetitie (NRT)	x	x
Woordenspan (WST)	x	
Performale intelligentie		
Blokpatronen (BPT)	x	x
Exclusie (EXC)	x	
Gedrag		
Werkhouding	x	x
Vrijmoedigheid	x	x
Emotionaliteit	x	x

Verbale Intelligentie

De verbale intelligentie wordt nagegaan met behulp van twee semantische tests (woordenschat) en een conceptuele test (seriëren). Op de woordenschattests is een onderscheid gemaakt tussen de receptieve en de productieve woordenschat. In het eerste geval wordt nagegaan of de betekenis van een gegeven woord bekend is. Bij de productieve woordenschat wordt be-

paald of een woord in een specifieke situatie geproduceerd kan worden.

De *receptieve woordenschat*test (RWT) is gebaseerd op de toetsen van het Taalplan Kleuters (Schoonen & Damhuis, 1992). Bij elk item moet uit vier alternatieven een plaatje gekozen worden dat een mondeling gegeven antwoord weergeeft. De test bestaat uit 48 items. Op meetmoment 2 is bij een aselekt gekozen gedeelte van de Nederlandse kinderen de receptieve woordenschattest van de TAK (RWTAK; Verhoeven & Vermeer, 1986) voorgelegd. De RWTAK bestaat uit 98 items.

De *productieve woordenschat*test (PWT) is eveneens gebaseerd op de toetsen van het Taalplan Kleuters (Schoonen & Damhuis, 1992). Bij elk item in de test moet een woord geproduceerd worden dat de betekenis van een plaatje weergeeft. De test telt 48 items.

De test *seriëren* (SER) is samengesteld uit het toetsprogramma 'Ordenen' (Van Kuyk, 1990b). Bij elk item luidt de opdracht om een aantal objecten te rangordenen volgens een gegeven dimensie, zoals grootte, lengte, dikte etcetera. De test heeft 14 items; de maximale score is 14.

De *nonwoord repetitietest* (NRT) is bedoeld om de kwaliteit van het fonologisch geheugen te bepalen (Gathercole & Baddeley, 1989). De test vereist het correct nazeggen van nonwoorden. Het aantal lettergrepen van een nonwoord varieerde van één tot vier. De woorden werden op band aangeboden. De NRT telt 48 woorden, en heeft een maximale score van 48.

De *woordenspantest* (WST) was een aangepaste versie van de woordenspantest uit de Leidse Diagnostische Test (Schroots & Van Alphen de Veer, 1976). Bij elk item in de test moet een reeks op band aangeboden woorden kortstondig onthouden worden en in volgorde gereproduceerd door het aanwijzen van plaatjes die de woorden weergeven. Het aantal woorden in de reeks nam toe van twee tot vijf. De maximale score op de test is 12.

Performale Intelligentie

Ter bepaling van de performale intelligentie werden een blokpatronentest en een figurele exclusietest afgenomen.

De *blokpatronentest* (BPT) betrof de subtest blokpatronen uit de Leidse Diagnostische Test (Schroots & Van Alphen de Veer, 1976).

De test vereist het naleggen van patronen met behulp van blokjes. De test bestaat uit 15 patronen die toenemen in moeilijkheid. Per item kunnen 2 punten behaald worden, waardoor de maximale score op de test 30 bedraagt.

De *figurele exclusietest* (EXC) is een subtest van de RAKIT (Bleichrodt, Drenth, Zaal & Resing, 1987). De items van de test vereisen steeds de ontdekking van een figuur dat afwijkt van de andere (drie) figuren. De test bestaat uit 30 items die oplopen in moeilijkheid. De maximumscore is 30.

Sociaal-emotioneel gedrag

Het gedrag van de leerlingen werd door hun leerkracht beoordeeld. De gedragslijst bestond uit 19 gedragingen afkomstig uit de gereviseerde Schoolgedrags Beoordelingslijst (SCHOBL-R) van Bleichrodt, Resing en Zaal (1994) en twee gedragingen uit de Amsterdamse Kindergedragslijst (AKGL; De Jong & Das-Smaal, 1991). De gedragingen hadden betrekking op werkhouding (8), vrijmoedigheid (7) en emotionaaliteit (6). Een hoge score op een schaal betekent respectievelijk een betere werkhouding, een grotere vrijmoedigheid en een hogere emotionaaliteit.

2.3 Procedure

Meetmoment 1 heeft plaatsgevonden in een tijdsbestek van vier weken in de periode 24 oktober tot en met 21 november 1991; meetmoment 2 is gedaan in de periode 15 mei tot 16 juni 1992. Op beide meetmomenten werd op elke school, uitgaande van 18 kinderen, twee keer een week getest.

Alle tests werden individueel afgenomen. Elk kind werd per meetmoment een aantal keren getest. Een testafname duurde maximaal een half uur.

De testafnames werden verricht door testleid(st)ers met ervaring in het testen van jonge kinderen. Bovendien hebben alle testleid(st)ers gedurende twee dagen onder leiding van de onderzoekers geoefend in de afname en scoring van de tests. De tests in de eerste en in de tweede testweek op een school werden door verschillende testleid(st)ers afgenomen. Omdat voor kinderen van Turkse herkomst de beheersing van de Nederlandse taal te gering zou kunnen zijn om de testinstructies te begrijpen, werd de eerste afname (periode oktober/

november), indien nodig, door een Turkse testleidster gedaan. Tot de inschakeling van deze testleidster werd besloten op basis van het oordeel van de geplande testleidster en de leerkracht. In 17 gevallen bleek het inschakelen van de Turkse testleidster gewenst.

2.4 Statistische analyses

Per variabele zijn regressie-analyses uitgevoerd waarbij achtereenvolgens leeftijd, sekse, SES en etniciteit als predictoren werden opgenomen. De regressie-analyses zijn verricht met het programma ML3 (Prosser, Rasbash & Goldstein, 1991). Dit programma is geschikt om gegevens met een multiniveau structuur, in dit geval leerlingen die deel uitmaken van scholen, te analyseren. Bij dergelijke gegevens zijn de waarnemingen bij elementen op het lagere niveau, hier de leerlingen, niet onafhankelijk doordat deze elementen gezamenlijke invloeden, hier van de school, ondergaan. In de analyses wordt rekening gehouden met deze afhankelijkheid.

3 Resultaten

De SES van ongeveer 36 procent van de leerlingen kon niet worden nagegaan. Bij 18.5 procent van de leerlingen waren de SES-gegevens volledig. In die gevallen is de SES-score bepaald door het gemiddelde te nemen van de gegevens die aanwezig zijn. Uit Tabel 1 blijkt dat ontbrekende SES-gegevens niet voorbehouden zijn aan één groep. Het percentage ontbrekende gegevens is het hoogst in de Surinaamse groep en het laagst in de Turkse. (Merk op dat de aantallen leerlingen en de percentages ontbrekende SES-gegevens die hier gerapporteerd worden niet volledig overeenkomen met de aantallen en percentages van Sontag en Meijnen (in nummer 4). Dit komt omdat deze auteurs zich enerzijds tot leerlingen uit een kleiner aantal klassen beperken en anderzijds ook de Marokkaanse leerlingen in hun analyses betrekken.)

Vanwege het aanzienlijke aantal ontbrekende SES-gegevens is, voor zover mogelijk, onderzoek in hoeverre deze uitval selectief is. Daartoe is voor elke afhankelijke variabele per etnische groep, middels een *t*-toets, nagegaan of het gemiddelde in de groep met ontbrekende

gegevens afwijkt van het gemiddelde van de groep zonder ontbrekende gegevens. Slechts bij een enkele variabele (één of twee per etnische groep) blijkt een significant verschil, maar de verschillen zijn over het algemeen klein en de variabelen die het betreft verschillen per etnische groep. De conclusie lijkt dan ook gerechtvaardigd dat het ontbreken van SES-gegevens niet samenhangt met de cognitieve of sociaal-emotionele vaardigheden van de betreffende groep leerlingen.

De gemiddelde Nederlandse ouder heeft LBO of MAVO voltooid. De gemiddelde Nederlandse vader verricht hoofdarbeid waarvoor enige opleiding vereist is. Opleiding en beroep van de Surinaamse ouders zijn vergelijkbaar met die van de Nederlandse. De opleiding en het beroep van de Turkse ouders zijn gemiddeld lager. De ouders hebben gemiddeld slechts enkele jaren voortgezet onderwijs genoten zonder een diploma te behalen, en de gemiddelde vader verricht handarbeid waarvoor slechts enige beroepsopleiding vereist is. Ter vergelijking van de SES-scores (het gemiddelde over de opleiding van de ouders en het beroep van de vader) van de groepen is de gemiddelde SES-score van de Nederlandse groep op nul gesteld. Voor de Surinaamse en de Turkse groep is het aantal standaarddeviaties weergegeven dat zij afwijken van de Nederlandse groep. Uit Tabel 1 blijkt dat de Surinaamse leerlingen gemiddeld uit gezinnen met een iets lagere SES komen, terwijl Turkse leerlingen uit gezinnen afkomstig zijn met een SES die bijna één standaarddeviatie lager is dan de leerlingen uit Nederlandse gezinnen. Dit impliceert dat met name bij Turkse leerlingen een achterstand in cognitieve of sociaal-emotionele ontwikkeling zou kunnen samenhangen met de lagere SES van de gezinnen waarin deze leerlingen opgroeien.

Etnische achtergrond en cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling op meetmoment 1

Zoals gezegd, ontbreekt bij een behoorlijk percentage leerlingen een SES-score. Het verwijderen van deze leerlingen zou leiden tot een aanzienlijke reductie van het aantal leerlingen waarover de analyses verricht kunnen worden. Daarom is besloten om het al dan niet bezitten van een SES-score expliciet in het regressiemodel op te nemen. Voor een gedetailleerde

Tabel 3

Toename van de verklaarde variantie van LS-model naar LSSE-model en de totaal verklaarde variantie van het LSSE-model op meetmoment 1

Instrumenten	LS	LSS	LSSE	TOT
Verbale intelligentie				
<i>Semantische kennis</i>				
Receptieve wschat. (RWT)	4.5	10.5	36.1**	51.1
Productieve wschat. (PWT)	3.6	9.1**	45.3**	58.0
<i>Conceptuele kennis</i>				
Seriëren (SER)	2.4	3.9**	2.6*	8.9
<i>Metalinguïstische kennis</i>				
Nonwoord Repetitie (NRT)	5.0	1.0*	0.3	6.3
Woordenspan (WST)	2.9	3.8**	4.8**	11.5
Performale intelligentie				
Blokpatronen (BPT)	6.6	4.5**	1.3	12.4
Exclusie (EXC)	5.9	4.1**	0.1	10.1
Gedrag				
Werkhouding	6.0	1.0	0.8	7.8
Vrijmoedigheid	0.0	0.1	2.0*	2.1
Emotionaliteit	0.3	1.0	1.4+	2.7

+ $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$;

Noot. LS = Leeftijd en Sekse; LSS = Leeftijd, Sekse en SES; LSSE = Leeftijd, Sekse, SES en Etniciteit

beschrijving van een dergelijk model wordt verwezen naar De Jong (1992). Kort gezegd wordt in het model een dummy-variabele opgenomen die de aan- of afwezigheid van de SES-score weergeeft. Per groep (wel of geen SES-gegevens) wordt vervolgens een regressiefunctie geschat, namelijk één functie met SES en één zonder. De coëfficiënten van de overige predictoren zijn, voor zover gemeenschappelijk, gelijk en dus gebaseerd op alle leerlingen.

Per variabele zijn drie modellen geanalyseerd. In het LS-model zijn Leeftijd (L) en Sekse (S) als predictoren ingevoerd. Dit model is vervolgens uitgebreid met de predictor SES tot het zogenaamde LSS-model. Tot slot is aan het LSS-model de predictor Etniciteit (E) toegevoegd. Dit laatste model wordt aangeduid met LSSE-model.

In Tabel 3 wordt per variabele aangegeven hoeveel extra variantie een model verklaart ten opzichte van een eerder model. In de derde kolom (LSS), bijvoorbeeld, staat per variabele de toename van de verklaarde variantie door het toevoegen van SES aan het meer eenvoudige LS-model. In de laatste kolom is de totale variantie opgenomen die door het LSSE-model wordt beschreven.

De resultaten in Tabel 3 zijn betrekkelijk eenduidig. Opname van SES als predictor in het model (zie onder LSS) leidt bij alle vaardigheden tot een significante toename van de ver-

klaarde variantie. De toename is het grootst bij de woordenschattests en beduidend lager bij de conceptuele test, de tests voor metalinguïstische vaardigheden en performale intelligentie. Bij de sociaal-emotionele variabelen (werkhouding, vrijmoedigheid en emotionaliteit) leidt het toevoegen van SES niet tot een significante toename van de verklaarde variantie.

Vergelijking van het LSS en het LSSE-model geeft informatie over het effect van etniciteit terwijl gecontroleerd wordt voor het effect van SES. Uit Tabel 3 blijkt dat etniciteit een aanzienlijke hoeveelheid additionele variantie verklaart bij de woordenschattests. Bij de conceptuele test (seriëren) heeft de toevoeging van etniciteit een gering effect. Bij de metalinguïstische tests wordt geen effect gevonden op de NRT en wel een significante toename bij de WST. Er treedt geen significant effect op bij de performale intelligentietests. Tot slot blijkt bij de sociaal-emotionele vaardigheden dat de opname van etniciteit in het model geen extra variantie verklaart bij werkhouding en een geringe hoeveelheid extra variantie bij vrijmoedigheid en emotionaliteit.

De gestandaardiseerde regressie-coëfficiënten per variabele voor het LSSE-model worden weergegeven in Tabel 4. De resultaten in deze tabel komen natuurlijk sterk overeen met die in Tabel 3: SES heeft een effect op alle cognitieve vaardigheden en heeft geen invloed

Tabel 4

Gestandaardiseerde regressie-coëfficiënten voor het LSSE-model op meetmoment 1

Instrumenten	LFT	Sekse ^a	SES	Suri	Turk
Verbale intelligentie					
<i>Semantische kennis</i>					
Receptieve wschat (RWT)	.19**	.17*	.18**	-.31**	-1.88**
Productieve wschat (PWT)	.20**	.07	.13**	-.59**	-2.19**
<i>Conceptuele kennis</i>					
Seriëren (SER)	.17**	-.06	.18**	-.28*	-.38*
<i>Metalinguïstische kennis</i>					
Nonwoord Repetitie	.15**	.28**	.17**	.23*	.07
Woordenspan	.18**	.19*	.20**	-.17	-.69**
Performale intelligentie					
Blokpatronen (BPT)	.26**	.18*	.17**	-.16	-.33*
Exclusie (EXC)	.18**	.37**	.21**	-.01	-.04
Gedrag					
Werkhouding	.04	.49**	.14*	-.16	.17
Vrijmoedigheid	.02	.02	.05	-.03	-.50**
Emotionaliteit	-.05	.07	.02	-.09	-.38*

+ $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$;^a regressie-coëfficiënt geeft bijdrage weer als de leerling een meisje is

Noot. LFT = Leeftijd; SES = Sociaal-economische status; Suri = Surinaamse leerling; Turk = Turkse leerling

op sociaal-emotionele vaardigheden (met als uitzondering de werkhouding in de klas). Etniciteit daarentegen heeft een zeer gedifferentieerde invloed. Uit Tabel 4 blijkt dat de achterstand ten opzichte van de Nederlandse leerlingen op de woordenschattests veel kleiner is bij de Surinaamse dan bij de Turkse leerlingen. Bij seriëren hebben beide groepen allochtone leerlingen een vergelijkbare achterstand. De score van de Surinaamse leerlingen op de nonwoord repetitietest is een klein beetje hoger dan die van de andere groepen. Tabel 4 leert eveneens dat de toename van de hoeveelheid verklaarde variantie door de toevoeging van etniciteit bij woordenspan te wijten is aan de beduidend lagere prestaties van de Turkse leerlingen op deze test. Turkse leerlingen blijken eveneens significant slechter te presteren op de blokpatronentest, hoewel dit effect gering is. Ook de geobserveerde toename bij vrijmoedigheid en emotionaliteit kan toegeschreven worden aan de Turkse leerlingen. Deze leerlingen blijken minder vrijmoedig en emotioneel dan hun Nederlandse en Surinaamse leeftijdsgenoten. Exclusie, de nonwoord repetitietest en werkhouding leveren geen verschillen op die specifiek toegeschreven kunnen worden aan het behoren tot de Turkse groep. Tot slot blijkt uit Tabel 4 dat alle cognitieve vaardigheden samenhangen met leeftijd, terwijl dit voor de sociaal-emotionele vaardighe-

den niet het geval is. De effecten van sekse zijn weinig systematisch. Waar een effect wordt geconstateerd, blijkt steeds dat meisjes een hogere score behalen dan jongens. Een groot verschil wordt geobserveerd bij werkhouding: meisjes hebben volgens leerkrachten een beduidend betere werkhouding dan jongens.

Etnische achtergrond en cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling op meetmoment 2

Op meetmoment 2 heeft een aselekt gedeelte van de Nederlandse leerlingen de RWTAK gemaakt. Bij deze leerlingen is de score op de RWTAK omgezet in een score op de RWT, zodat de scores van alle leerlingen vergelijkbaar zijn (zie voor details: De Jong & Klapwijk, 1994).

In Tabel 5 is voor de variabelen van meetmoment 2 de toename van de verklaarde variantie door respectievelijke toevoeging van SES en etniciteit aan het LS-model weergegeven. Ook hier blijkt dat SES extra variantie verklaart ten opzichte van het LS-model bij de cognitieve vaardigheden, terwijl dit bij de sociaal-emotionele variabelen niet het geval is. Als aan het LSS-model de predictor etniciteit wordt toegevoegd, dan blijkt, net als op meetmoment 1, vooral bij woordenschat een aanzienlijke toename van de verklaarde variantie. Bij de test seriëren treedt een geringe toename op. Bij de NRT en bij de performale intelligentie

Tabel 5

Toename van de verklaarde variantie van LS model naar LSSE-model en de totaal verklaarde variantie door LSSE-model op meetmoment 2

Instrumenten	LS	LSS	LSSE	TOT
Verbale intelligentie				
<i>Semantische kennis</i>				
Receptieve wschat (RWT)	4.3	9.9**	31.6**	45.8
<i>Conceptuele kennis</i>				
Seriëren (SER)	1.9	4.6**	1.4*	7.9
<i>Metalinguïstische kennis</i>				
Nonwoord Repetitie (NRT)	0.6	3.1*	0.5	4.2
Performale intelligentie				
Blokpatronen (BPT)	2.4	3.7*	0.7	6.8
Gedrag				
Werkhouding	2.8	0.8	0.9	4.5
Vrijmoedigheid	0.2	0.6	0.7	1.5
Emotionaliteit	0.0	0.8	3.0**	3.8

+ $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$;

Noot. LS = Leeftijd en Sekse; LSS = Leeftijd, Sekse en SES; LSSE = Leeftijd, Sekse, SES en Etniciteit

tietest vindt geen significante toename van de verklaarde variantie plaats. Wat de sociaal-emotionele variabelen betreft, kan een geringe toename van de verklaarde variantie geconstateerd worden bij emotionaliteit.

In Tabel 6 staan per variabele de gestandaardiseerde regressie-coëfficiënten van het LSSE-model. Net als op meetmoment 1 blijken leeftijd en SES wel gerelateerd aan de cognitieve, maar, met uitzondering van werkhouding, niet gerelateerd aan de sociaal-emotionele vaardigheden. Het effect van etniciteit is wederom afhankelijk van de cognitieve vaardigheid in kwestie. Bij woordenschat hebben de Suri-

naamse leerlingen een geringe en de Turkse leerlingen een grote achterstand op hun Nederlandse leeftijdsgenoten. Bij seriëren is de achterstand van beide groepen vergelijkbaar en betrekkelijk klein. Op de metalinguïstische test en op de performale intelligentietest worden geen verschillen tussen de diverse etnische groepen geobserveerd. De hogere score van de Surinaamse leerlingen op de nonwoord repetitietest die geobserveerd werd op meetmoment 1, wordt dus niet opnieuw gevonden. Net als op meetmoment 1, blijken Turkse leerlingen wat minder vrijmoedig en emotioneel te zijn dan hun Surinaamse en Nederlandse leef-

Tabel 6

Gestandaardiseerde regressie-coëfficiënten voor het LSSE-model op meetmoment 2

Instrumenten	LFT	Sekse ^a	SES	Suri	Turk
Verbale intelligentie					
<i>Semantische kennis</i>					
Receptieve wschat (RWT)	.20**	.16*	.17**	-.27**	-1.70**
<i>Conceptuele kennis</i>					
Seriëren (SER)	.16**	.03	.21**	-.31*	-.26*
<i>Metalinguïstische kennis</i>					
Nonwoord Repetitie	.10*	.00	.18**	-.09	.20
Performale intelligentie					
Blokpatronen (BPT)	.17**	.05*	.16**	-.19*	-.21
Gedrag					
Werkhouding	.03	.33**	.15*	-.19	.19
Vrijmoedigheid	.02	-.04	-.07	-.18	-.25*
Emotionaliteit	.02	.07	.01	-.20*	-.58**

+ $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$;

^a regressie-coëfficiënt geeft bijdrage weer als de leerling een meisje is

Noot. LFT = Leeftijd; SES = Sociaal-economische status; Suri = Surinaamse leerling; Turk = Turkse leerling

tijdsgenoten. Opnieuw blijken er geen verschillen ten nadele van de Turkse groep op exclusie, nonwoord repetitie en werkhouding.

Tot slot blijkt uit Tabel 6 dat de sekse van een leerling minder dan op meetmoment 1 samenhangt met de cognitieve en sociaal-emotionele vaardigheden van de leerling. Een uitzondering vormt de werkhouding: ook aan het einde van groep 1 blijkt dat meisjes een betere werkhouding hebben dan jongens.

Enkele instrumenten zijn op beide meetmomenten afgenomen. Dit biedt de mogelijkheid om na te gaan of de achterstand van de Turkse en de Surinaamse leerlingen ten opzichte van hun Nederlandse leeftijdsgenoten gedurende het eerste jaar van de basisschool is afgenomen. Vergelijking van de relevante regressiegewichten uit de Tabellen 4 en 6 leert dat dit niet het geval is. De achterstand van de Surinaamse en Turkse leerlingen blijkt noch bij receptieve woordenschat, noch bij seriëren of bij blokpatronen overduidelijk te zijn afgenomen.

4 Discussie

Verschillen ten gevolge van leeftijd, sekse, SES en etniciteit zijn al bij intrede in de basisschool aantoonbaar en over het algemeen stabiel in groep 1.

Deze algemene conclusie is op een aantal punten te specificeren. Er is een effect van leeftijd: de relatief jongere leerlingen doen het bij intrede wat betreft verbale en performale intelligentie minder goed dan de relatief oudere leerlingen. Vergelijking van tests die herhaald zijn afgenomen leert dat dit effect tamelijk stabiel is. De gedragsmaten geven geen leeftijds-effect te zien. Het verschil betreft dus meer de cognitieve en linguïstische competenties dan het gedrag. Sekse voegt aan deze verschillen niet veel toe dat als stabiel kan worden bestempeld, behalve gedrag. De werkhouding van meisjes blijkt op beide meetmomenten beter dan die van de jongens. Daarmee krijgt een veel gehoorde klacht uit het onderwijs dat jongens meer moeite hebben met hun werkhouding, enige empirische ondersteuning (zie ook De Jong, 1994).

Belangrijker dan leeftijd en sekse zijn SES en, in mindere mate, etniciteit. De invloed van SES op de cognitieve en linguïstische ontwik-

keling is over de hele linie bij intrede van de leerlingen in de basisschool aanwezig en blijvend gedurende het eerste jaar. Daarnaast is er een effect op de werkhouding (niet op de vrijmoedigheid en emotionaliteit). In algemene zin gesproken zijn kinderen uit lagere SES-milieus al bij het begin in het nadeel wat betreft de kennis, de vaardigheden en de werkhouding die samenhangen met de later aan te leren basisvaardigheden, en ze blijven dat, althans in het eerste leerjaar, ook. Daarmee worden de resultaten van eerder onderzoek bevestigd (Reynolds, 1989; Meijnen & Riemersma, 1992), maar tevens versterkt omdat ons onderzoek een longitudinale opzet heeft en de ontwikkeling van dezelfde leerlingen betreft.

Het behoren tot de Surinaamse of Turkse groep voegt in vergelijking met de autochtone groep nog het één en ander toe aan het SES-effect, vooral m.b.t. taken die kennis van het Nederlands vereisen in de vorm van woordenschat (RWT en PWT) en conceptuele kennis (Seriëren). De Turkse leerlingen worden hierdoor meer gekenmerkt dan de Surinaamse want het effect is bij hen extreem groot. De Turkse leerlingen hebben ook geringere metalinguïstische vaardigheden wanneer daarbij mede een beroep wordt gedaan op kennis van de Nederlandse taal (WST). Op het tweede meetmoment blijken de verschillen in de semantische en conceptuele competentie ten nadele van de Surinaamse en vooral de Turkse groep niet afgenomen te zijn. Resultaten van onderzoek, samengevat in de inleiding, worden hiermee bevestigd voor groep 1 van de basisschool. Dat het specifiek om de semantische en de conceptuele competentie gaat leert ook de vergelijking met de metalinguïstische vaardigheden (onafhankelijk van semantische kennis) en de performale intelligentie die geen algemeen etniciteitseffect te zien geven.

In hoeverre metalinguïstische vaardigheden in het algemeen relatief ongevoeliger zijn voor het etniciteitseffect dan semantische en conceptuele kennis, is op grond van onze gegevens niet direct te concluderen. De meest gangbare taken voor het vaststellen van metalinguïstische vaardigheden (rijmen, klank weglaten, klanken synthetiseren e.d.) werden niet afgenomen omdat ze te moeilijk zijn voor vierjarigen. De nonwoord repetitie taak (NRT) die de kwaliteit van het fonologische werkgeheugen

meet, d.w.z. de opslagcapaciteit voor verbale informatie, blijkt sterk gecorreleerd aan taken waarmee doorgaans metalinguïstische vaardigheden gemeten worden (De Jong & Van der Leij, 1994; Gathercole, Willis & Baddeley, 1991). Inderdaad is er geen etniciteitseffect bij de NRT te constateren, afgezien van een onverklaarbaar positief effect bij de Surinaamse leerlingen op meetmoment 1. Op meetmoment 2 - o.i. vanwege de moeilijkheid van de taak een betrouwbaarder indicatie voor het werkgeheugen dan meetmoment 1 - is er geen invloed. Eerder onderzoek van Eldering en Vedder (1992) en Verhoeven en Van Kuyk (1991) krijgt hiermee indirecte ondersteuning in groep 1. Verondersteld kan worden dat metalinguïstische vaardigheden en het vermogen om fonologische informatie te verwerken relatief onafhankelijk zijn van etnische invloeden. Vanwege de relatie met de taalontwikkeling en het leren lezen, zou men daaruit kunnen concluderen dat Surinaamse en Turkse kinderen zonder meer in staat moeten worden geacht om de structurele kanten van de Nederlandse taal (klankvorm, uitspraak) en een daarmee verband houdend aspect als technisch lezen te moeten kunnen leren, mits de condities daartoe geschapen worden. Dit vormt natuurlijk geen garantie dat allochtone leerlingen ook op andere aspecten van de taalvaardigheid als tekstbegrip en stelvaardigheid, een zelfde niveau als hun Nederlandse leeftijdsgenoten zullen behalen.

In hoeverre de nonverbale intelligentie verschillen te zien geeft ten gevolge van etniciteit, bleek in de inleiding nog een punt van discussie te zijn. Wat betreft de visueel-ruimtelijke competentie liet de exclusie-taak (EXC) op meetmoment 1 onafhankelijk van SES geen extra verschillen zien tussen de etnische groepen. Dit resultaat komt niet overeen met de resultaten van Resing e.a. (1986), die wel verschillen vonden tussen de prestaties van Nederlandse en allochtone leerlingen. Een mogelijke reden voor deze discrepantie kan gelegen zijn in het feit dat de leerlingen in het onderzoek van Resing e.a. iets ouder waren. Wel een etniciteitseffect treedt op bij de test Blokpatronen, althans vlak na intrede op de basisschool. De test Blokpatronen doet, in vergelijking met de exclusie-taak, een sterker beroep op het kunnen manipuleren van visueel-ruimtelijk materiaal. De gevonden

achterstand van de Turkse leerlingen op deze taak zou het gevolg kunnen zijn van verschillen in opvoedingscultuur voor zover die het gebruik van speelgoed en spelletjes betreft (Van der Leij, Rögels, Koomen & Bekkers, 1991). Het onderzoek van Leseman e.a. waarvan de eerste resultaten hierna in dit nummer staan, kan op dit punt meer inzicht verschaffen. Overigens suggereren de resultaten dat de invloed bij het begin van de basisschool speelt, maar, gegeven de resultaten op meetmoment 2, gedurende het eerste jaar afneemt. Mogelijk is deze afname het gevolg van de grotere hoeveelheid speelgoed die op de basisschool aanwezig is en de activiteiten die daarmee uitgevoerd worden.

Dat er in sociaal-emotionele ontwikkeling nauwelijks etnische verschillen zouden zijn zoals bij oudere kleuters het geval is (zie Resing & Bleichrodt, 1991), wordt bevestigd voor de jongere Surinaamse leerlingen. Voor de Turkse leerlingen klopt dat slechts ten dele. Turkse leerlingen zijn minder vrij in hun gedrag en uiten hun gevoelens minder. Het kan natuurlijk zijn dat het feit dat ze minder goed in staat zijn in het Nederlands te communiceren hier een rol in speelt. Het uiten van gevoelens blijkt ook later in het jaar door hen minder gedaan te worden dan door de andere groepen. Het gebrek aan vrijmoedigheid is dan wel wat afgenomen. Uit de analyse van vervolgmetingen zal moeten blijken in hoeverre de afname doorzet of dat er sprake is van een betrekkelijk stabiel gedragspatroon dat wellicht te herleiden is tot culturele factoren.

Wat de consequenties van deze resultaten voor het beleid betreft, merken we het volgende op. De gegevens combinerend kan gesteld worden dat voor de relatief jonge leerlingen en voor jongens de kansen op een ongunstige start in het basisonderwijs wat groter zijn dan voor respectievelijk de relatief ouderen en de meisjes. Het risico op moeilijk te overbruggen leerachterstanden - op vermoedelijk alle leergebieden - is echter groter wanneer de leerlingen ook nog behoren tot de lagere sociaal-economische milieus. Het behoren tot de Surinaamse en, vooral, de Turkse etniciteit vergroot dit risico, waar het taken betreft die de beheersing van de Nederlandse taal vereisen. Deze uitspraken gelden voor de stand van zaken aan het begin en aan het eind van groep 1.

Nu zou het kunnen zijn dat het onderwijs in de eerste groepen van de basisschool zo aangepast wordt aan de behoeften en achterstanden van de leerlingen dat het risico op termijn kleiner wordt. Onze verwachtingen daaromtrent zijn echter niet erg optimistisch. Zoals uit het onderzoek van Schonewille en Van der Leij (in nummer 4) blijkt, vindt er in groep 1 geen extra stimulering plaats van de zwakkere leerlingen ten opzichte van de betere. Dit wordt in brede zin bevestigd door de resultaten van de Commissie Evaluatie Basisonderwijs die constateert m.b.t. het onderwijs in de eerste groepen van de basisschool: "De pedagogisch-didactische aanpak is onvoldoende afgestemd op verschillen tussen kinderen en te weinig gericht op een ononderbroken ontwikkeling. De pedagogisch-didactische aanpak is te weinig doelgericht. In het bijzonder voor 'risico'-kinderen is dit nadelig" (CEB, 1994a, p. 101). We verwachten derhalve dat de verschillen die samenhangen met SES en stabiel zijn in leerjaar 1, ook in leerjaar 2 en 3 zullen blijven. Deze verwachting wordt in een later stadium door ons getoetst.

Een voorlopige conclusie richting beleid kan echter o.i. wel getrokken worden. Hoewel er uiteraard individuele verschillen optreden binnen de SES-groepen - er zijn relatief betere leerlingen in de lage SES-groep en relatief zwakkere in de midden/hoge SES-groep - blijft de SES-positie een belangrijke indicator voor beleid, in casu de leerlinggewichten of een 'SES-opslag' per school. Daarenboven zouden leeftijd en sekse in specifieke maatregelen betrokken kunnen worden, maar taalachterstand is de hoofdindicator voor risico's. Kinderen die met een taalachterstand binnenkomen dienen, of ze nu behoren tot (bepaalde) etnische groepen of leerachterstanden hebben die het gevolg zijn van meer individuele factoren, extra instructie en oefening te ontvangen, te beginnen in groep 1. Dit vergt een onafhankelijk van de 'SES-opslag' gefinancierde 'Onderwijs-op-Maat opslag' voor iedere school. De aanbevelingen van de CEB in het integrerende eindrapport (CEB, 1994b) achten we op dit punt richtinggevend. De CEB beveelt de minister aan om naast de leerlinggewichten middelen vrij te maken teneinde onderwijs-opmaat in groep 1 tot en met 4 te realiseren en het onderwijs in Nederlandse taal naast rekenen/

wiskunde daarbij te prioriteren. De resultaten van ons onderzoek ondersteunen deze aanbevelingen, althans voor groep 1.

Literatuur

- Aarnoutse, C. A. J., & Leeuwe, J. F. J. van (1988). Het belang van technisch lezen, woordenschat en ruimtelijke intelligentie voor begrijpend lezen. *Pedagogische Studiën*, 65, 49-59.
- Anderson, J. G. (1987). Structural equations models in the social and behavioral sciences: Model building. *Child Development*, 58, 49-64.
- Bleichrodt, N. D., Drenth, P. J. D., Zaal, J. N., & Resing, W. C. M. (1987). *Revisie Amsterdamse Kinder Intelligentie Test*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Bleichrodt, N. D., Resing, W. C. M., & Zaal, J. N. (1994). *Handleiding van de gereviseerde Schoolgedrag Beoordelingslijst*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Boogaard, M. D., Damhuis, R., Gloppe, K. de, & Bergh, H. van den (1990). *De Nederlandse taalvaardigheid van Surinaamse, Antilliaanse, Marokkaanse, Turkse en Nederlandse leerlingen aan het einde van de kleuterperiode*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Brandsma, H. P., & Knuver, A. W. M. (1989). Effects of school and classroom characteristics on pupil progress in language and arithmetic. *International Journal of Educational Research*, 13, 777-788.
- CEB (1994a). *Onderwijs aan jonge kinderen*. Commissie Evaluatie Basisonderwijs. Inspectie van het Onderwijs.
- CEB (1994b). *Zicht op kwaliteit*. Eindrapport. Commissie Evaluatie Basisonderwijs. Inspectie van het Onderwijs.
- Damhuis, R., Gloppe, K. de, & Schooten, E. van (1989). Leesvaardigheid in het Nederlands van allochtone en Nederlandse leerlingen in groep 3 van het basisonderwijs. *Pedagogische Studiën*, 66, 158-171.
- Eldering, L., & Vedder, P. (1992). *OPSTAP. Een opstap naar meer schoolsucces?* Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Fraser, B. J. (1989). Research syntheses on school and instructional effectiveness. *International Journal of Educational Research*, 13, 707-719.
- Gathercole, S. E., & Baddeley, A. D. (1989). Evaluation of the role of phonological STM in the development of vocabulary in children: A longitudinal study. *Journal of Memory and Language*, 28, 200-213.

- Gathercole, S. E., Willis, C., & Baddeley, A. D. (1991). Differentiating phonological memory and awareness of rhyme: Reading and vocabulary development in children. *British Journal of Psychology*, 82, 387-406.
- Jong, P. F. de (1992). De samenhang tussen klakenmerken, en de aandacht en leerprestaties van leerlingen op de basisschool. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 17, 151-164.
- Jong, P. F. de (1994). *Concentratieproblemen onder leerlingen van de basisschool: is er een toename?* Intern rapport Vrije Universiteit Amsterdam.
- Jong, P. F. de, & Das-Smaal, E. A. (1991). De Amsterdamse Kindergedragslijst: een korte gedragsbeoordelingslijst voor kinderen. *Nederlands Tijdschrift voor de Psychologie*, 46, 76-83.
- Jong, P. F. de, & Klapwijk, M. (1994). *Cognitieve ontwikkeling van kinderen van vier tot zeven jaar: documentatie van de instrumenten voor meetmoment 1 en 2*. Intern rapport Vrije Universiteit Amsterdam.
- Jong, P. F. de, & Leij, A. van der (1994). *Working memory, rapid naming and reading*. Poster voor de Thirteenth Biennial Meetings of the International Society of Behavioral Development te Amsterdam.
- Kohnstamm, G. A. (1992a). Ontwikkeling in de persoonlijkheidspsychologie: de opkomst van de Big Five. *Pedagogische Studiën*, 69, 3-11.
- Kohnstamm, G. A. (1992b). Factoren in gedragsbeoordelingen van leerlingen. *Pedagogische Studiën*, 69, 12-22.
- Kuyk, J. J. van (1990a). Kunnen jonge kinderen 'Ordenen'? Onderzoek naar deelvaardigheden voorbereidend rekenen van 4-6 jarigen. *Pedagogische Studiën*, 67, 429-441.
- Kuyk, J. J. van (1990b). *Ordenen. Deel 2: Experimentele versie observatieprogramma Ordenen*. Arnhem: Cito.
- Leij, A. van der (1992). Risico op functionele geleterdheid in de basisschool: een taxonomie van oorzaken en een beschrijving van mogelijkheden tot aangepaste interventie. *Pedagogische studiën*, 69, 352-370.
- Leij, A. van der, Rögels, R., Koomen, H., & Bekkers, J. (1991). *Turkse kinderen in opvoeding en onderwijs. Meningingen en ervaringen van Turkse basisschoolleerlingen, hun ouders en leerkrachten*. Amsterdam: VU-uitgeverij.
- Meijnen, G. W., & Riemersma, F. S. J. (1992). *Schoolcarrières: een klassenkweszie?* Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Pels, T. (1991). *Marokkaanse kleuters en hun culturele kapitaal. Opvoeden en leren in het gezin en op school*. Academisch proefschrift. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Prosser, R. R., Rasbash, J., & Goldstein, H. (1991). *ML3 users' guide*. London: Institute of Education, University of London.
- Resing, W. C. M., & Bleichrodt, N. (1991). Development of a School Behavior Judgement List (SCHOBL-R): A comparison among different ethnic groups. In N. Bleichrodt & P. J. D. Drenth, *Contemporary issues in cross-cultural psychology* (pp. 400-411). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Resing, W. M. C., Bleichrodt, N., & Drenth, P. J. D. (1986). Het gebruik van de RAKIT bij allochtoon etnische groepen. *Nederlands Tijdschrift voor de Psychologie*, 41, 179-188.
- Reynolds, A. J. (1989). A structural model of first-grade outcomes for an urban, low socioeconomic status, minority population. *Journal of Educational Psychology*, 81, 594-603.
- Schoonen, R., & Damhuis, R. (1992). *Taalplan Toetsen: Constructie en verantwoording van programmegebonden woordenschattoetsen ten behoeve van Taalplan Kleuters groep 1 en 2*. Amsterdam: SCO.
- Schroots, J. J. F., & Alphen de Veer, R. J. van (1976). *Leidse Diagnostische Test: handleiding*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Snow, C. E. (1991). The theoretical basis for relationships between language and literacy in development. *Journal of Childhood Education*, 6, 5-10.
- Tesser, P., & Vierke, H. (1993). De prestaties van de OVB-doelgroep leerlingen in 1990: stand van zaken na de tweede meting. *Pedagogische Studiën*, 70, 122-134.
- Verhoeven, L., & Kuyk, J. J. van (1991). Peiling van conceptuele en metalinguïstische kennis bij de aanvang van het basisonderwijs. *Pedagogische Studiën*, 68, 415-426.
- Verhoeven, L., & Vermeer, A. (1986). *Taaltoets voor allochtone kinderen. Handleiding*. Tilburg: Zwijssen.
- Vinje, M. P. (1991). Leesprestaties van leerlingen uit verschillende etnische groepen. *Pedagogische Studiën*, 68, 149-157.
- Wagner, R. K., Torgesen, J. K., & Rashotte, C. A. (1994). Development of reading-related phonological processing abilities: New evidence of bidirectional causality from a latent variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 30, 73-87.

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

P. F. de Jong, M. J. G. Klapwijk en A. van der Leij zijn respectievelijk als universitair docent, onderzoeksmedewerker en hoogleraar verbonden aan de taakgroep Orthopedagogiek van de Vrije Universiteit.

Correspondentie-adres: Vrije Universiteit, taakgroep Orthopedagogiek, Van der Boechorststraat 1, 1081 BT Amsterdam

Abstract

Cognitive and social-emotional abilities of kindergarten children in relation to their ethnic background

P. F. de Jong, M. J. G. Klapwijk & A. van der Leij. *Pedagogische Studiën*, 1995, 72, 172-185.

Differences in the cognitive and social-emotional development in the first year of kindergarten between groups of children from native Dutch, Surinamese and Turkish families from various socio-economic (SES) backgrounds are described. Tests of verbal and nonverbal intelligence and metalinguistic ability were administered at the beginning and at the end of the first year to 256 Dutch, 66 Surinamese and 51 Turkish children. In addition at both moments the behavior of the children in the classroom was rated by their teachers. The results show that at the beginning and at the end of the first year SES is positively related to the development of all cognitive abilities. Except for on-task behavior SES appeared not to be associated with social-emotional development. Children of Surinamese and Turkish origin had a lower verbal intelligence as far as the Dutch language was involved. These differences remained almost stable during the first year. Differences between the groups in nonverbal intelligence were very small especially after SES was taken into account. The same was found with respect to metalinguistic ability as long as Dutch language was not involved. Hardly any differences were observed in the social-emotional development of the groups of children from different origin.

Gezinsdeterminanten van de cognitieve ontwikkeling van vierjarige Nederlandse, Surinaamse en Turkse kleuters

P. P. M. Leseman, F. F. Sijlsing, S. R. Jap-A-Joe en S. Şahin

Samenvatting

In dit artikel wordt verslag gedaan van een onderzoek in Nederlandse, Surinaamse en Turkse gezinnen ($N=167$). Het onderzoek is onderdeel van het gezamenlijke longitudinale onderzoeksproject van de Vrije Universiteit, de Erasmus Universiteit en de Universiteit van Amsterdam naar gezins- en schoolinvloeden op de schoolcarrières van kleuters van 4-7 jaar. Ingegaan wordt op de verschillen tussen de vier groepen gezinnen wat betreft structurele, culturele en pedagogische kenmerken. Uit de literatuur is een model afgeleid van het gezin als 'context van informeel leren'. In dit model worden tussen 'distale' achtergrondkenmerken (etnische herkomst, sociaal-economische status) en ontwikkelingsuitkomsten 'intermediërende' gezinsvariabelen (opvattingen van ouders, cultureel kapitaal, stress/steun-balans, thuistaal) en 'proximale' socialisatieprocessen (sociaal-emotionele en cognitief-inhoudelijke kenmerken van ouder-kind interacties) als verbindende causale schakels verondersteld. Toetsing van het model levert een bevredigend resultaat op. Het gezin voorspelt 15% tot 52% van de variatie in respectievelijk de performante en verbale cognitieve vaardigheid van de kleuters.

Inleiding

Uit recente overzichten van de schoolloopbanen van kinderen van laag-opgeleide ouders en kinderen uit allochtone gezinnen blijkt dat er al vroeg sprake is van leerachterstanden die zich in vrijwel alle schoolvakken manifesteren, maar het sterkst in de verbale (Meijnen & Riemersma, 1992; Tesser & Vierke, 1993). De wortels van de onderwijsachterstand die vanaf groep drie kan worden geconstateerd, gaan terug tot de voor- en voerschoolse periode. Dit wordt duidelijk uit diverse onderzoeken onder

peuters en kleuters, waar we hier kortheids-halve slechts naar verwijzen (cf. Groenendaal, Van der Horst & Palmen, 1987; Van Hagen, Creusen & Zijlmans, 1987; De Visser, 1989; Boogaard, Damhuis, De Gloppe & Van den Berg, 1990; Van Kuyk, 1990; Verhoeven & Van Kuyk, 1991; Leseman, 1993a).

1 De relatie gezin-ontwikkeling

Op de vraag hoe de samenhangen tussen cognitieve ontwikkeling en sociale en etnisch-culturele herkomst moeten worden verstaan, zijn verschillende theoretische perspectieven mogelijk (cf. Leseman, 1989). Het vertrekpunt van dit onderzoek is dat zogenaamde 'distale' achtergrondvariabelen als de etnische herkomst of sociaal-economische status van een kind per se, geen verklaring geven van het vroege ontstaan van onderwijsachterstand. Voor werkelijke verklaringen moet gezocht worden naar verschillen in 'intermediërende' en 'proximale' variabelen in de gezinscontext - variabelen op het niveau van gezin, ouders en de sociale, communicatieve interacties met jonge kinderen in het gezin die op hun beurt met etnische en sociaal-economische achtergrond kunnen samenhangen. Met 'proximale variabelen' wordt in dit verband bedoeld op de socialisatie- en instructieprocessen die de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling beïnvloeden.

We geven eerst een beknopte bespreking van vijf belangrijke benaderingen en verklarende modellen in het onderzoek naar de relaties tussen herkomstmilieu en ontwikkeling die in de opzet van dit onderzoek een rol hebben gespeeld. Vervolgens formuleren we een aantal hypothesen over het gezin als context van informeel leren, waarin de verschillende verklarende modellen in één globaal model zijn ondergebracht. De empirische toetsing van dit model

komt later in dit artikel aan de orde.

1.1 Intermediërende gezinskenmerken

In het eerste verklingsmodel wordt het verband tussen herkomst en ontwikkelingsuitkomsten geïnterpreteerd in termen van cultureel en scholair (of educatief) kapitaal dat in het gezin in de vorm van kennis, vaardigheden, voorkeuren en attitudes van de ouders beschikbaar is. In onderzoek wordt 'cultureel kapitaal' meestal afgemeten aan de mate waarin ouders deelnemen aan vormen van 'hoge' cultuur, bijvoorbeeld toneelvoorstellingen, concerten en musea bezoeken, kranten en boeken lezen (cf. Bourdieu & Passeron, 1977; Heath, 1983; De Graaf, 1987; Leseman, 1994a). Om te begrijpen hoe cultureel en educatief kapitaal van invloed is op de ontwikkeling en het schoolse leren van jonge kinderen, zijn vooral uitwerkingen van het begrip naar het aanbod van lees-, spel- en communicatieve activiteiten tussen ouders en kinderen van belang (cf. Majoribanks, 1979; Heath, 1983; Meijnen, 1984; Bradley, Caldwell & Rock, 1988; Leseman, 1989, 1993a; Bus, Van IJzendoorn, Pelligrini & Terpstra, 1994). Ouders die zelf veel lezen, die musea bezoeken of gewend zijn over dergelijke zaken te praten, praten, spelen en lezen meer met hun kinderen (Heath, 1983; Leseman, 1993a). Ook de taal die thuis wordt gesproken kan als een vorm van cultureel kapitaal beschouwd worden, met een negatieve waarde als de thuistaal niet de schooltaal is.

Een tweede benadering is het stress/steunmodel (Rutter, 1987; Elder & Caspi, 1988; Crnic & Greenberg, 1990; Sameroff, Seifer, Baldwin & Baldwin, 1993). In een (normale) opvoedingssituatie zijn er altijd wel een paar dingen aan de hand die het gezin en de opvoeding onder druk zetten ('stress') en risico's inhouden voor het welzijn en de ontwikkeling van de kinderen. Behalve risicofactoren, kunnen er ook 'beschermende factoren' zijn. Tot de meest onderzochte stressoren horen: ingrijpende levensgebeurtenissen zoals de dood of ernstige ziekte van een gezinslid en echtscheiding, beslomeringen zoals spanningen op het werk, drukte en geregeld rond de opvoeding van kinderen, en sociaal-economische problemen zoals slechte huisvesting, werkloosheid en krappe gezinsfinanciën. De meest onderzochte beschermende factor is de praktische en emo-

tionale steun van anderen binnen het eigen sociale netwerk (Cohen & Wills, 1985; Simons, Lorenz, Wu & Conger, 1993). Recentelijk is ook de aandacht gevestigd op de beschermende werking van professionele opvoedingsondersteuning (Hermanns, 1992).

Volgens de stress-steun theorie neemt het risico van opvoedings- ontwikkelingsproblemen toe als het aantal stressoren groter wordt terwijl het aantal steunfactoren gelijk blijft of kleiner wordt. Het verband met het sociaal en etnisch-cultureel herkomstmilieu is in principe duidelijk: in de lagere sociale klassen en migrantengezinnen accumuleren met name sociaal-economische risicofactoren en zijn beschermingsmechanismen soms niet meer beschikbaar, bijvoorbeeld door het wegvallen van het sociale familienetwerk als gevolg van migratie (cf. Kuo & Tsai, 1986).

Een derde benadering wortelt in het onderzoek naar sociaal-culturele verschillen in opvoedingsdenkbeelden en opvoedingsstijlen (Kohn, 1969; Baumrind, 1971; Schaefer & Edgerton, 1985; Kağitçibaşı, 1987; Dekovic, 1992). Een autoritaire of conformistische opvoedingsstijl, gekenmerkt door het grote belang dat gehecht wordt aan traditionele opvoedingswaarden als 'gehoorzaamheid' en 'respect voor ouderen' en toepassing van fysieke disciplineringsstechnieken, is volgens verschillende onderzoeken typerend voor opvoedingssituaties in de lagere sociale klassen en traditionele etnische minderheidsgroepen. De autoritaire stijl is meer typerend voor de opvoeding in de westerse middenklasse. Met de dimensie 'modern-traditioneel' blijkt dit verschil tussen sociale en etnische groepen in ouderlijke opvattingen goed te kunnen worden samengevat (Schaefer & Edgerton, 1985). Een traditionele opvoeding blijkt negatief samen te hangen met schoolsucces (Okagaki & Sternberg, 1993).

1.2 Proximale processen

Wat betreft de proximale processen die tussen achtergrondfactoren, intermediërende gezinskenmerken en ontwikkelingsuitkomsten staan, zijn hier twee benaderingen relevant. De eerste benadering is gebaseerd op de hechtingstheorie. Op elk moment in zijn levensloop stelt het kind bepaalde eisen ('opvoedingsvragen') aan zijn omgeving. Het vraagt in concrete interactiesituaties om reacties van de opvoeders. De

mate waarin hierop adequaat ('sensitief') wordt gereageerd door belangrijke anderen, in het bijzonder de ouders, is van invloed op de sociaal-emotionele en cognitieve ontwikkeling (Sroufe, 1983; Erickson, Sroufe & Egeland, 1985; Denham, Renwick & Holt, 1991; Van Aken & Riksen-Walraven, 1992). Er is veel evidentie dat de sociaal-emotionele kwaliteit van ouder-kind interacties, blijkend uit sensitief ondersteunend en structurerend gedrag van de ouder, bijdraagt aan de ontwikkeling van autonomie, zelfvertrouwen en competentiegevoelens, algemene probleemoplosvaardigheid en sociabiliteit van het kind.

In de tweede theoretische benadering in het onderzoek van proximale determinanten van ontwikkeling, de sociaal-constructivistische theorie van cognitieve socialisatie, wordt een sterkere nadruk gelegd op de inhoudelijke verschillen in de ontwikkeling van kennis en vaardigheden. De centrale stelling van de theorie luidt dat in sociale interacties kennisstructuren present gesteld worden, die door het kind vervolgens worden geïnternaliseerd en leiden tot verandering en groei van kennis en vaardigheden. Vooral complexe taal- en cultuurgeladen kennis en vaardigheden, zijn sociaal van oorsprong, en in sociale interacties tussen het kind en meer ervaren leden van de culturele gemeenschap, bijvoorbeeld de ouders, geïnternaliseerd. Vanuit het sociaal-constructivistische model dient het antwoord op de vraag naar de relatie tussen achtergrond en ontwikkeling gezocht te worden in verschillen in soorten kennis en vaardigheden die ouders en de bredere culturele gemeenschap al of niet bewust aanbieden, stimuleren of instrueren in alledaagse sociale interacties.

In verscheidene onderzoeken naar ouder-kind interacties rond voorlezen, spelen, gezamenlijk probleemoplossen en praten zijn verschillen gevonden tussen gezinnen naar de mate waarin kinderen worden gestimuleerd op een cognitief hoger niveau dan zij uit zichzelf zouden doen te praten, te redeneren, te spelen en problemen op te lossen. Die verschillen blijken samen te hangen met de sociaal-economische achtergrond en met de cognitieve ontwikkeling (zie voor overzichten o.a. Wells, 1985; Leseman, 1989; Sigel, Stinson & Flaugh, 1991).

1.3 Informeel leren in het gezin: onderzoekshypothesen

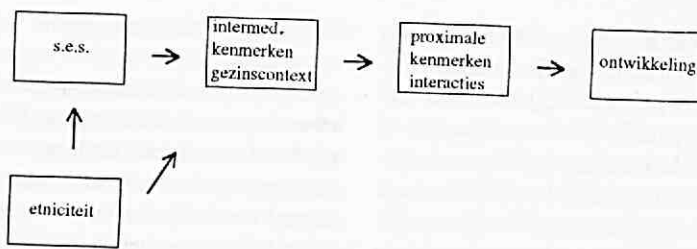
Op grond van het voorgaande veronderstellen we dat aan het gezin als 'context van informeel leren' de volgende drie dimensies zijn te onderscheiden:

- 1 de *gelegenheid* die wordt geboden om in bepaalde cultureel of educatief relevante kennis- en vaardigheidsdomeinen (bijvoorbeeld geletterdheid), 'hogere orde' kennis te verwerven;
- 2 de *kennis-inhouden* en *vaardigheden* die in sociale interacties worden geïnstrueerd en bevorderd; en
- 3 de *sociaal-emotionele kwaliteit* van sociale interacties, dat wil zeggen: de sociaal-emotionele ondersteuning die het kind wordt geboden en de stimulering van de autonomie en taakgerichtheid van het kind die plaatsvindt.

Vroege verschillen in ontwikkeling tussen kinderen in kennis, vaardigheden, taakgerichtheid en zelfvertrouwen, die leiden tot verschillen in schoolsucces, ontstaan 1) door verschillen in de mate waarin er gelegenheid is informeel vertrouwd te raken met en te leren in relevante kennis- en vaardigheidsdomeinen, 2) door verschillen in de mate waarin stimulering en expliciete instructie van schoolse kennis en vaardigheden plaatsvindt, en 3) door verschillen in de mate van sociaal-emotionele ondersteuning en versterking van de taakgerichtheid en het zelfvertrouwen van het kind. Dit is de centrale veronderstelling van het onderzoek.

We veronderstellen, ten tweede, dat de opvoedingsideeën van ouders, het aanwezig cultureel kapitaal en de balans van stress- en steunfactoren van invloed zijn op de drie genoemde facetten van het gezin als 'context van informeel leren'. In onderzoek is gevonden dat de sociaal-emotionele kwaliteit van de gezinsinteracties negatief wordt beïnvloed door de eerder aangeduide risicofactoren, het ontbreken van steun bij de opvoeding en traditionele opvoedingsideeën en autoritaire opvoedingsstijlen (Skinner, 1985; Crnic & Greenberg, 1990; Dekovic, 1992; Simons et al., 1993).

Het cultureel en educatief kapitaal in het gezin, zoals het hiervoor is geïnterpreteerd, is onder andere van belang omdat het gelegenheden creëert voor kinderen om informeel met kennis- en vaardigheidsdomeinen in aanraking



Figuur 1. De veronderstelde relaties tussen distale, intermediërende en proximale determinanten van de kinderlijke ontwikkeling

te komen die relevant zijn voor schoolsucces. Het effect van de thuistaal hoeft in dit verband weinig toelichting: als de dominante taal in het gezin een andere taal is, zal er geen noemenswaardig aanbod van gelegenheden zijn voor het jonge kind om Nederlands te leren.

We veronderstellen ook dat opvoedingsideeën, cultureel kapitaal, waaronder de thuistaal, en de stress/steun-balans variëren met de sociaal-economische status en etnisch-culturele herkomst. Het cultureel kapitaal en de geletterdheid in het gezin hangen nauw samen met het opleidingsniveau en de aard van de dagelijkse beroepsarbeid (Kohn & Schooler, 1983). Ook de culturele en religieuze gewoonten van de (etnisch-culturele of sociale) groep waartoe men behoort, zijn hierop van invloed (Heath, 1983; Leseman, 1994a).

Kohn (1969; Kohn & Schooler, 1983) heeft inhoudelijke relaties aangetoond tussen de aard van het dagelijkse werk en de gekoesterde socialisatiedoelen. Andere auteurs hebben de opvoedingsopvattingen en opvoedingsstijlen van ouders in verband gebracht met de aard van het primaire leefverband van mensen: leven in een traditioneel groot-familieverband vergt een andere socialisatie dan het leven in een westers kerngezin, die meer gericht is op interdependentie dan op autonomie (Kağıtçıbaşı, 1987; Harkness & Super, 1992). Voor veel allochtone ouders in Nederland is het leven in een grootfamilieverband, ook als dit feitelijk door de migratie niet meer bestaat, nog altijd een 'psychologische' realiteit (cf. Harkness & Super, 1992), bepalend voor hun opvoedingsdenkbeelden, opvoedingsdoelen en opvoedingsgedrag.

Ten slotte veronderstellen we dat de sociaal-economische status (opleiding- en beroepsniveau van de ouders), als indicator van de

maatschappelijke positie en van beschikbaar 'educatief kapitaal', zelf een variabele is die sterk door de etnische herkomst wordt bepaald, onder meer vanwege de ongelijk verdeelde mogelijkheden tot het volgen van onderwijs in de landen van herkomst.

De hier geformuleerde onderzoekshypothesen zijn in Figuur 1 schematisch weergegeven.

2 Methode

2.1 Onderzoeksgroep

De eerste stap van de vorming van de onderzoeksgroep bestond uit de werving van scholen. Aan de hand van gegevens van het ministerie van Onderwijs en Wetenschappen is uit een bestand van basisscholen in de Randstad een gestratificeerde steekproef geconstrueerd. Stratificatiecriteria waren de schoolgrootte (meer of minder dan 200 leerlingen), het percentage allochtone leerlingen op de school (15 tot 27%, 27-47% en 47% tot 80%), het aantal verschillende nationaliteiten in de onderbouw (2 tot en met 4, en 5 of meer) en de regio (Amsterdam, Den Haag, Rotterdam en Utrecht, waarin de vier grote steden alsmede de kleinere steden Leiden, Zoetermeer en Vlaardingingen). Scholen die blijkens de gegevens door weinig of geen Turkse en Surinaamse leerlingen werden bezocht, werden buiten de steekproef gehouden. Van de steekproef van circa 144 basisscholen moesten er 91 worden benaderd om het gewenste aantal van 29 scholen te werven met in totaal 42 lesgroepen in het eerste of gecombineerd eerste en tweede leerjaar.

De volgende stap hield in dat in overleg met de groepsleerkrachten en schooldirecties in elke lesgroep vier tot zes leerlingen werden gezocht voor de kerngroep. Deze leerlingen dien-

den bij de start van het gezinsonderzoek in mei 1991 rond de vier jaar oud te zijn, in het cursusjaar 1991/1992 in groep 1 te zitten en naar verwachting in september 1994 naar groep 3 te gaan. Voor een deel werden leerlingen aangewezen die nog niet op school zaten, maar wel reeds voor het schooljaar '91/'92 waren aangemeld. De leerlingen moesten tussen 1 maart en 1 juli 1987 zijn geboren¹.

De werving van Nederlandse gezinnen ging over het algemeen gemakkelijk, met een lage nonrespons. Om Surinaamse en Turkse gezinnen te werven moest meer werk verzet worden (huisbezoek), terwijl de nonrespons beduidend hoger was. Aangezien in de meeste gevallen de scholen de werving van gezinnen voor hun rekening namen en zij het eerste contact over deelname aan het onderzoek legden, zijn geen precieze cijfers over de non-respons beschikbaar.

Gestreefd werd naar spreiding van de kerngroep leerlingen binnen elke lesgroep over de categorieën autochtone leerlingen met een OVB-leerlinggewicht van 1.0, autochtone leerlingen met een gewicht van 1.25, en Surinaamse en Turkse leerlingen. Aan het begin van het onderzoek bestond de kerngroep waarbij het gezinsonderzoek is uitgevoerd uit 167 leerlingen: 44 leerlingen met een leerlinggewicht van 1.0, 55 leerlingen met een gewicht van 1.25, en 36 Surinaamse en 32 Turkse leerlingen.

2.2 Metingen

2.2.1 *Verbale en performale cognitieve vaardigheden*

In het deelonderzoek naar de ontwikkeling van cognitieve en sociaal-emotionele vaardigheden (Deelonderzoek I; zie De Jong et al., in dit nummer) zijn op twee momenten metingen verricht van de (Nederlandse) verbale cognitieve vaardigheid, waarvoor gebruik gemaakt is van een receptieve Nederlandse woordenschattest, en de (taal-onafhankelijke) performale cognitieve vaardigheid van de kleuters, waarvoor een non-verbale blokpatronentest is gebruikt. De eerste meting vond plaats halverwege het eerste leerjaar, rond een leeftijd van viereneenhalf jaar. De tweede werd gedaan aan het eind van eerste leerjaar, toen de kleuters rond de vijf jaar oud waren. Voor gegevens over de gebruikte tests zij verwezen naar De

Jong et al. (in dit nummer).

2.2.2 *Achtergrondkenmerken, risico- en steunfactoren, opvoedingsdenkbeelden, thuistaal en cultureel kapitaal*

Het eerste gezinsonderzoek werd uitgevoerd in de periode mei-juli 1991. De opvoeder die het meest belast was met de dagelijkse verzorging en opvoeding van het vierjarige doelkind, werd geïnterviewd. Meestal was dit de moeder, in een enkel geval de vader of de grootmoeder. Gemakshalve wordt in het vervolg van dit artikel van ouders of moeders gesproken. Er was een Turkse vertaling van de vragenlijst beschikbaar. Turkse moeders werden door een Turkse en Surinaamse moeders door een Surinaamse onderzoekster geïnterviewd. De belangrijkste variabelen en schalen worden hierna kort besproken.

Etnische herkomst. Behalve de gegevens van de scholen over de etnische herkomst, gebaseerd op informatie van de ouders, werd onder meer gevraagd naar het land van geboorte van de ouders en van hun ouders. Met als criterium het land van geboorte van de ouders van de moeder, bleken er geen indelingsproblemen te zijn.

Opleidingsniveau. Gevraagd werd naar het hoogste type met een diploma afgesloten onderwijs dat moeder en vader hebben gevolgd. De antwoorden zijn op een ordinale negenpuntsschaal ingedeeld, beginnend met hooguit enkele jaren basisonderwijs en eindigend met afgestudeerd aan een universiteit. Ten behoeve van Turkse ouders die in Turkije hun schoolloopbaan hebben doorlopen, was de schaal voor zover mogelijk opgebouwd uit equivalente schooltypen van het Turkse onderwijsstelsel (niet voor alle schaalpunten konden echter equivalenten gevonden worden). Controle van de antwoorden van de verschillende etnische groepen door per groep correlaties te berekenen met het aantal jaren secundair onderwijs (vanaf 12-jarige leeftijd), gaf geen reden om aan de equivalentie van de antwoorden te twijfelen.

Beroepsniveau. Als indicator van het beroepsniveau is gevraagd naar de 'symbolische inhoud' van het (ooit) uitgeoefende beroep van vader en moeder (cf. Kohn & Schooler, 1983). Nagevraagd werd de mate waarin met teksten, cijfers en moderne (informatie)technologie

moet worden omgegaan, waarin vergaderd moet worden met collega's, en cursussen gevolgd moeten worden om bij te blijven (Cronbachs $\alpha = .83$ bij 10 items). Bij de vraag naar het beroepsniveau van de moeder waren er relatief veel ontbrekende waarden met name in de Turkse groep, waar een groot deel van de moeders nooit een beroep had uitgeoefend. Het beroepsniveau van de moeder wordt om die reden hier verder buiten beschouwing gelaten, behalve wanneer de moeder kostwinner is van een een-oudergezin.

Werk. Gevraagd werd of men betaald werk had en of de partner betaald werk had.

Leeftijd. Gevraagd werd naar de leeftijd van de moeder.

Een-oudergezin. In een uitgebreidere vragenreeks over de samenstelling van het huishouden werd onder andere gevraagd of er andere volwassenen duurzaam tot het huishouden behoorden en of een daarvan als partner (echtgenoot of levensgezel met wie men ongehuwd samenwoont) werd beschouwd.

Voorschoolse kinderopvang. Aan de ouders is gevraagd in maanden nauwkeurig, onderscheiden naar soort en aantal uren opvang per week, aan te geven in welke perioden ten behoeve van het doelkind van professionele kinderopvang gebruik is gemaakt. Voor de doeleinden van dit artikel is een index geconstrueerd die de totale duur van de voorschoolse opvang representeert.

Informeel steun bij de opvoeding. Aan de ouders is gevraagd om naast zichzelf ten hoogste vijf andere personen te noemen die voor de dagelijkse opvang, verzorging en opvoeding van het doelkind belangrijk zijn. Meest genoemd werden de partner, (schoon)moeder en oudere kinderen. Vervolgens zijn tien opvoedingssituaties voorgelegd en is gevraagd of de genoemde personen in deze situaties opvoedingstaken op zich nemen (Cronbachs $\alpha = .60$ bij 10 items).

Consultatie professionele opvoedingsvoorlichting. Gevraagd is welke bronnen men voor informatie over zwangerschap, bevalling, verzorging en opvoeding van jonge kinderen wel eens heeft geraadpleegd. Ten behoeve van de schaalconstructie zijn informanten en bronnen zoals huisarts, consultatiebureau en voorlichtingsboeken als 'professioneel' beschouwd. De eigen moeder, vriendinnen e.d. zijn als 'infor-

mele' bronnen beschouwd en ten behoeve van de schaalconstructie negatief gepoold (Cronbachs $\alpha = .65$ bij 12 items).

Opvoedingsdenkbeelden. Met behulp van een bewerking van de Parental Modernity Scale (PMS) van Schaefer en Edgerton (1985) is bepaald in hoeverre de opvoedingsdenkbeelden en -waarden van de ouders als modern of traditioneel te kenschetsen zijn. Kenmerkend voor traditionele opvattingen zijn denkbeelden dat kinderen van nature slecht zijn en desnoods met harde hand ingeperkt moeten worden; kenmerkend is ook de grote waarde die wordt gehecht aan gehoorzaamheid en respect voor ouders en leerkrachten. Als modern gelden opvattingen dat kinderen zich breed moeten kunnen ontplooiën, dat fysieke straf niet goed is, dat kinderen zich ontwikkelen door zelf te ontdekken, en dat ouders zich met school mogen bemoeien (Cronbachs $\alpha = .91$ bij 40 items).

Dominante thuistaal. In de vragenlijst naar het taalgebruik in het gezin werden acht verschillende huiselijke situaties van mondeling taalgebruik geschetst, waaronder praten tijdens de maaltijd, praten als er familiebezoek is, praten om het kind iets uit te leggen enzovoort. Gevraagd werd welke taal in deze situaties meestal werd gebruikt. Ten behoeve van dit artikel zijn de antwoorden gedichotomiseerd, waarbij de waarde 1 staat voor het Nederlands en 0 voor een andere taal (Cronbachs $\alpha = .95$ bij 8 items).

Cultuurdeelname en geletterdheid. Om de cultuurdeelname en lees- en schrijfgewoonten, beschouwd als operationalisering van het begrip 'cultureel kapitaal', te bepalen is gevraagd naar de frequentie van schouwburg-, concertzaal- en museum-bezoek enzovoort (Cronbachs $\alpha = .74$ bij 12 items) en naar de frequentie van het lezen van boeken en kranten, en het schrijven van zakelijke brieven en rapporten, alsmede naar de hoeveelheid tijd die dagelijks aan lezen of schrijven en, negatief gepoold, aan televisiekijken wordt besteed (Cronbachs $\alpha = .86$ bij 18 items).

2.2.3 Interview tijdsbesteding

Aan de ouder is een vragenlijst voorgelegd over de besteding van tijd aan gezamenlijk met het kind praten, lezen, spelen en verrichten van verzorgende of huishoudelijke taken, als operationalisering van de eerder genoemde gelegenheidsdimensie. De vraagitems werden

systematisch gevarieerd naar ontwikkelingsdomein (mondellinge taalontwikkeling, (pre-)geletterdheid, spelen/probleemoplossen) en type context (huishouden, lichamelijke verzorging, vrijetijdsbesteding). Uit de vragenlijst zijn drie subschalen afgeleid die respectievelijk de gerapporteerde frequenties mondellinge taalinteracties, geletterde taalinteracties en spel- en probleemoplossingsinteracties in verschillende contexten representeren (Cronbachs α 's zijn bij 12 items per subschaal .66, .74 en .78).

2.2.4 Observatie van ouder-kind interacties

In de thuissituatie zijn ten slotte video-opnamen gemaakt van semi-gestandaardiseerde, door de onderzoekers uitgelokte ouder-kind interacties rond een speltaak en een voorleesboek. In het spel moesten uit 21 plaatjes van alledaagse voorwerpen er steeds drie gegroepeerd worden die het meest bij elkaar hoorden (korthedshalve aangeduid als de Drie Plaatjes-taak). Oplossingen, goede en foute, konden op verschillende manieren, op grond van verschillende redeneringen of principes bereikt worden. Het ging om die redeneringen, zoekstrategieën en principes.

Ouders en kinderen werd ook gevraagd gezamenlijk een prentenboek te lezen. Het boek was door de onderzoekers meegebracht en in geen van de gezinnen bekend. De ouders werd gevraagd het boekje voor te lezen zoals zij dat gewend waren of zoals zij zelf dachten dat het moest. Zes ouders, allen Turks, gaven aan nooit (voor) te lezen. Hun werd gevraagd hun kind een verhaaltje te vertellen. Drie van hen deden dit aan de hand van de plaatjes in het boek, wat ook wel door andere ouders werd gedaan (die wel konden lezen en als regel wel voorlezen aan hun kind). Zij zijn alsnog in de hierna te rapporteren analyses betrokken.

Codering sociaal-emotionele ondersteuning

De video-opnamen zijn in het laboratorium direct van de band gecodeerd naar de taal- en kennisinhoudelijke, en sociaal-emotionele kenmerken van de ouder-kind interacties. Voor de codering van de sociaal-emotionele kwaliteit van de geobserveerde interacties is gebruik gemaakt van een instrument van Erickson et al. (1985), bestaande uit zeven-punts ratingschalen om afzonderlijk het gedrag van ouder en

kind te beoordelen². De ouderschalen betreffen de emotionele ondersteuning die de ouder het kind geeft, de ondersteuning door de moeder van de autonomie van het kind, de structuur die de ouder biedt, de helderheid van de aanwijzingen, en, in negatieve zin, tekenen van vijandigheid die de ouder toont. De kindschalen betreffen de getoonde volhardendheid en het enthousiasme tijdens de taakgerichte interactie, de ervaringen van (subjectieve) competentie die het kind opdoet en, in negatieve zin, het zich te gemakkelijk verlaten op de ouder. De interne consistentie van de ouder- en kindschalen en de intercodeurbetrouwbaarheid is bevredigend. Cronbachs α 's zijn .87 en .76 voor respectievelijk de moeder- (6 items) en kindbeoordelingen (4 items) bij de Drie Plaatjes-taak en .76 en .74 bij de Voorleestaak. De overeenstemming is bepaald op 15 interacties als het percentage oordelen van een observator dat niet meer dan één schaalpunt (van de zeven) afwijkt van de oordelen van een tweede observator: het overeenstemmingspercentage is 83% (het kanspercentage is 38%).

Codering instructie- en communicatie-inhoud

Om de cognitieve en linguïstische 'inhoud' van de moeder-kind interacties te coderen, zijn eigen coderingssystemen ontwikkeld. Bij het sorteerspelletje is vooral gelet op de wijze waarop door de ouder aan het begin van het spel de regels en doelen aan het kind worden geïnstrueerd en op de zoekstrategieën en rechtvaardigingsregels die door ouder en kind verbaal worden geuit tijdens het proces van (gezamenlijk) probleemoplossen. Ook is gelet op het woordgebruik, de taallabels voor de concepten die in de spelletjes aan de orde komen, en de rijkheid, in termen van het aantal verschillende betekenissenmerken dat werd genoemd, van definities van en toelichtende uitweidingen over de concepten.

Bij de voorleesinteracties is gelet op de non-verbale en verbale activiteiten (elementaire gedragingen en taaluitingen) van ouder en kind rondom en naar aanleiding van het voorlezen die enerzijds betrekking hebben op de vormelijke kenmerken van geschreven of gedrukte taal en op het adequaat behandelen van boeken, anderzijds op het begrijpen, evalueren en uitbreiden van de voorgelezen verhalen.

Voor de sorteertaak is de interbeoordelaar-

overeenstemming, aangepast aan de structuur van het coderingssysteem, gedefinieerd als het percentage antwoorden van twee onafhankelijke beoordelaars die niet meer dan één van de - per coderingscategorie - maximaal zeven te beoordelen gebeurtenissen (namelijk, het leggen van zeven rijtjes van drie plaatjes) van elkaar afwijken. Dit percentage, bepaald op 15 moeder-kind paren, is gemiddeld 70% (het kanspercentage is 38%). Voor de voorleestaken zijn per categorie correlaties berekend tussen de scores van twee onafhankelijke beoordelaars. Deze variëren tussen .48 en .88. De gemiddelde correlatie van de moederscores is .65, die van de kindscores .55.

De beide inhoudscoderingssystemen bestaan uit elkaar wederzijds uitsluitende coderingscategorieën, waardoor indexconstructie gewogen optelling van scores vergt. Om die reden is met behulp van multiële regressie een optimale schaling toegepast. In paragraaf 3.3 wordt op de resultaten ingegaan.

3 Resultaten

3.1 De gemiddelde scores op de woordenschat- en blokpatronentests

In Tabel 1 zijn de gemiddelde ruwe scores en standaardafwijkingen weergegeven van de vier groepen kinderen uit de gezinsstudie op de woordenschat- en blokpatronentests die op viereneenhalf- en vijfjarige jarige leeftijd werden afgenomen. Tevens zijn de uitkomsten vermeld van de een-wegsvariantie-analyses die

werden uitgevoerd om de significantie van de verschillen tussen de groepen en de sterkte van het hoofdeffect (η) te toetsen. De uitkomsten komen overeen met de bevindingen in het totale cohort. Met name bij de woordenschat worden zeer grote verschillen gevonden; veel kleinere verschillen bestaan er bij de blokpatronentest (zie ook De Jong et al., in dit nummer).

3.2 Verschillen in achtergrond- en intermediaire gezinskenmerken

In Tabel 2 is een overzicht opgenomen van de belangrijkste bevindingen voor de vier groepen gezinnen. Een korte bespreking van de opvallendste cijfers kan volstaan. Wat betreft de sociaal-economische achtergrondkenmerken (opleidingsniveau, beroepsniveau) valt op dat het opleidingsniveau van Turkse ouders gemiddeld veel lager is dan van de ander drie groepen en dat geldt ook voor het beroepsniveau. De Surinaamse gezinnen in dit onderzoek staan gemiddeld iets hoger op de sociaal-economische ladder dan de Nederlandse 1.25-gezinnen.

Het percentage kostwinners (vrijwel altijd de vader, behalve in de een-oudergezinnen) met een betaalde baan is het hoogst in de Nederlandse 1.0-gezinnen. In de Surinaamse en Turkse gezinnen is een derde van de kostwinners werkloos of arbeidsongeschikt verklaard. De leeftijd van de moeders ten tijde van het interview blijkt sterk te verschillen tussen de vier groepen. Aan de ene kant zijn er de moeders van de Nederlandse 1.0-gezinnen die relatief

Tabel 1
Gemiddelde ruwe scores en standaardafwijkingen op de woordenschat- en blokpatronentests afgenomen op (1) viereneenhalf- en (2) vijfjarige leeftijd voor de vier groepen kleuters, resultaten van de variantie-analyses en effectgrootten η .

Tests	Nederlandse 1.0 Kleuters	Nederlandse 1.25- kleuters	Turkse Kleuters	Surinaamse Kleuters	Significantie
Passieve Nederlandse Woordenschat (1)	37.7 (4.4)	35.7 (4.4)	22.1 (8.6)	32.9 (5.4)	*** .70
Blokpatronen (1)	11.8 (4.9)	8.2 (4.6)	8.0 (5.3)	8.8 (4.4)	*** .32
Passieve Nederlandse Woordenschat (2)	39.5 (4.1)	38.3 (3.8)	27.8 (7.1)	35.4 (5.1)	*** .65
Blokpatronen (2)	15.6 (4.0)	12.8 (4.8)	13.7 (3.8)	13.1 (4.3)	*** .26

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Tabel 2

Overzicht van de belangrijkste gemeten gezins- en ouderkenmerken: gemiddelden en standaardafwijkingen voor de vier groepen, resultaten van de variantie-analyses en effectgrootten η .

Gezins- en ouderkenmerken	Nederlandse 1.0-Gezinnen	Nederlandse 1.25-Gezinnen	Turkse Gezinnen	Surinaamse Gezinnen	Signifi- cantie
Opleiding Moeder (Schaalbereik 1-9)	5.8 (1.9)	4.4 (1.4)	3.4 (1.9)	5.3 (1.8)	*** .45
Opleiding Vader (1-9)	6.3 (1.6)	4.6 (1.4)	3.6 (2.0)	5.1 (2.1)	*** .49
Inhoud Beroep Moeder (Z-scores)	.49 (.70)	-.15 (1.00)	-.77 (.85)	.08 (1.10)	*** .40
Inhoud Beroep Vader (Z-scores)	.71 (.77)	-.31 (.81)	-.79 (.71)	-.13 (1.00)	*** .54
Moeder heeft werk in percentages %	36% (49%)	20% (40%)	25% (44%)	44% 50%	ns .21
Vader heeft werk in percentages %	95% (21%)	78% 42%	66% 48%	67% 48%	** .28
Leeftijd Moeder in jaren	34.5 (4.0)	30.1 (4.0)	27.2 (3.5)	30.7 (4.5)	*** .54
Een-oudergezinnen in percentages %	0% (0%)	8% (26%)	0% (0%)	25% (44%)	** .36
Aantal kinderen (absoluut)	2.0 (.7)	2.0 (.8)	2.1 (.7)	2.4 (.8)	ns 19
Voorschoolse kinder-opvang in jaren	1.6 (.8)	1.4 (.8)	.5 (.6)	1.0 (1.1)	*** .44
Informele steun bij de opvoeding	12.1 (4.1)	10.5 (3.9)	11.9 (4.9)	12.0 (6.7)	ns .14
Huisvesting (ratio gezinsleden/kamers)	1.2 (.5)	1.1 (.3)	.9 (.2)	1.0 (.2)	** .35
Consultatie opvoedings- voorlichting	4.6 (2.4)	3.6 (2.8)	1.4 (3.0)	3.7 (3.9)	** .35
Moderne opvoedingsideeën (10-50)	33.8 (3.2)	31.8 (2.6)	24.6 (3.0)	28.3 (3.9)	*** .77
Nederlands thuistaal in % van gebruikssituaties	98% (9%)	99% (4%)	14% (29%)	88% (19%)	*** .85
Cultuurdeelname (bereik 10-30)	14.0 (3.6)	12.0 (2.2)	10.8 (1.6)	12.7 (3.0)	*** .38
Geletterdheid Leefstijl (10-30)	19.1 (4.3)	16.5 (3.3)	14.4 (2.8)	16.9 (3.8)	*** .40

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

laat met gezinsvorming zijn begonnen, aan de andere kant de Turkse moeders die relatief vroeg zijn getrouwd en vroeg kinderen hebben gekregen.

De huisvestingscore, een ratio van het aan-

tal kamers per gezinslid, geeft weer dat Nederlandse 1.0-gezinnen het ruimst en Turkse gezinnen het krapst wonen. Een-oudergezinnen, om precies te zijn moedergezinnen, komen het meest voor in de Surinaamse groep en door Su-

rinaamse moeders wordt tegelijkertijd gemiddeld vaker buitenshuis gewerkt. Het betreft voor het merendeel Creools-Surinaamse gezinnen. Uit de gegevens over het gebruik van kinderopvang door deze gezinnen en de gerealiseerde steun van anderen (bijvoorbeeld oudere kinderen en familie) bij de opvang en verzorging van jonge kinderen, blijkt dat voor deze risicofactor compensatie wordt gevonden.

De antwoorden op de vragen hoe ouders omgaan met informatiebehoeften en onzekerheden ten aanzien van het opgroeien en opvoeden van jonge kinderen, tonen ook verschillen tussen de vier groepen. Vooral Turkse ouders raadplegen gemiddeld veel minder vaak professionele bronnen van opvoedingsvoorlichting en -ondersteuning.

De scores op de Parental Modernity Scale waarmee opvoedingsdenkbeelden en -waarden zijn gemeten, verschilt sterk tussen de vier groepen. Het valt op dat er ten aanzien van deze variabele eerder een etnisch-culturele dan een sociaal-economische scheidslijn bestaat. In het overgrote deel van de Turkse gezinnen in het onderzoek, en in een deel van de Surinaamse gezinnen wordt meestal in een andere taal dan het Nederlands met de jongste kinderen ge-

sproken (respectievelijk Turks, Sranan of Hindostaans). De deelname aan officiële culturele activiteiten, een gangbare indicator van de beschikbaarheid van cultureel kapitaal, is over de hele linie niet zo hoog (dat hangt ongetwijfeld mede samen met het feit dat het gaat om gezinnen met jonge kinderen). Toch zijn er significante verschillen tussen de groepen. De geleterdheid van het gezin geeft overeenkomstige verschillen te zien tussen de groepen.

3.3 Verschillen in interactiekenmerken

Om schalen te construeren die de verschillen in instructie-inhoud van de geobserveerde interacties naar sociaal en etnisch-cultureel milieu optimaal weergeven, zijn multiplere regressie-analyses uitgevoerd met als afhankelijke variabele een index van de achtergrondvariabelen (Opleiding Vader, Opleiding Moeder, Beroepsniveau Vader, en (negatief gepoolde) dummy-variabelen voor de beide allochtone groepen; Cronbachs α is .70). In Tabel 3 zijn de gestandaardiseerde regressiegewichten en de multiplere correlatiecoëfficiënten weergegeven. Schalen zijn geconstrueerd door gewogen somming met de ruwe regressiegewichten.

Tabel 3

Kwantificering van de inhoudelijke bijdragen van kind en moeder aan de interacties rond de Plaatjestaak en het Voorleesboekje, met een index van sociaal-culturele achtergrondkenmerken als afhankelijke variabele (gestandaardiseerde regressiegewichten B en multiplere R).

Coderingscategorieën Plaatjestaak	B's Kind	B's Moeder
Procedurele aanwijzingen	.05	-.08
Thematische strategieën en regels	.20 *	-.01
Functionele strategieën en regels	.23 *	-.12
Semantische strategieën en regels	.29 *	.11
Woordlabels	.11	.02
Semantische kenmerken, definities	.21 *	.29 *
Semantische taakinstructie aan begin	-	.42 **
Multiplere R	.56 ***	.52 ***
Coderingscategorieën Voorleestaak	B's Kind	B's Moeder
Plaatjes aanwijzen	-.12	-.20 *
Plaatjes benoemen en beschrijven	-.25 *	-.25 *
Herhalen en aanvullen gelezen zin	-.05	-.08
Affectieve evaluaties	.08	.15 *
Verklaringen	.20 *	.08
Uitbreidingen naar leefwereld kind	.05	.13
Narratieve en topicale uitbreidingen	.34 **	.38 **
Multiplere R	.45 ***	.55 ***

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Tabel 4

Kenmerken educatieve gezinsinteracties, bepaald met een vragenlijst en door observatie van ouder-kind interacties: gemiddelden en standaardafwijkingen voor de vier groepen, resultaten van de variantie-analyses en effectgrootten.

Interactie-kenmerken	Nederlandse 1.0-Gezinnen	Nederlandse 1.25-Gezinnen	Turkse Gezinnen	Surinaamse Gezinnen	Signifi- cantie
Freq. Mondelinge Taalinteractie (1-7)	4.8 (.8)	4.9 (.7)	5.0 (.9)	4.7 (.7)	ns .12
Freq. Interactie Gedrukte Taal (1-7)	4.2 (.7)	3.9 (.8)	3.1 (.9)	3.9 (.7)	*** .42
Freq. Spel/Probleem- oplosinteractie (1-7)	3.3 (.6)	3.2 (.6)	3.1 (.8)	3.1 (.7)	ns .14
Inhoud Plaat Taak Moeder (Z-scores)	.65 (.80)	.02 (.75)	-.76 (.93)	-.04 (1.13)	*** .49
Inhoud Plaat Taak Kind (Z-scores)	.58 (1.06)	-.06 (.72)	-.61 (.47)	-.16 (.85)	*** .47
Inhoud Voorlezen Moeder (Z-scores)	.62 (.66)	.26 (.74)	-1.23 (.85)	-.06 (.82)	*** .66
Inhoud Voorlezen Kind (Z-scores)	.43 (.68)	.17 (.85)	-.87 (1.03)	-.05 (1.04)	*** .46
Emotionele Ondersteuning door Moeder (1-7)	5.6 (.6)	5.4 (.7)	4.3 (1.1)	5.2 (.8)	*** .55
Persistentie/Competentie van Kind (1-7)	5.2 (.9)	4.5 (1.1)	4.1 (1.1)	4.7 (1.1)	** .37

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Uit het patroon van regressiegewichten kan afgeleid worden in welke opzichten ouder-kind interacties in gezinnen uit verschillende sociale en etnisch-culturele groepen inhoudelijk gezien verschillen. Zo blijkt dat instructieinhouden, probleemoplossingsstrategieën en communicatieve bijdragen die op theoretische gronden van een lagere orde worden geacht (irrelevant en thematisch categoriseren, woordlabels geven, plaatjes aanwijzen zonder verbalisatie, plaatjes beschrijven) in het algemeen kleinere en/of negatieve gewichten hebben, terwijl de hogere orde instructie-inhouden (functioneel en semantisch categoriseren, in het bijzonder met betrekking tot de begininstructie, definiërende uitweidingen, verklaringen en narratieve of topic-continuerende uitbreidingen) juist een groter positief gewicht hebben.

Interessant is voorts het gegeven dat in de sorteertaakinteracties de rol van de ouder enigszins anders lijkt te zijn dan verwacht werd (en anders dan bij het voorlezen). De verwach-

ting dat de mate waarin de ouder hogere orde categorisatieprincipes instrueert sterker positief zou samenhangen met de sociaal-culturele achtergrond dan de mate waarin lagere orde instructie wordt gegeven komt op zichzelf genomen wel uit. Toch valt op dat, in vergelijking met de overeenkomstige variabelen van het kindgedrag, de regressiegewichten klein en niet significant zijn. Kenmerkend voor de geobserveerde sorteertaakinteracties in middenklassegezinnen vergeleken met gezinnen uit de lagere sociale klassen en migrantengroepen lijkt te zijn dat de ouder begint met een relatief adequate inhoudelijke taakinstructie en vervolgens weinig intervenueert.

In Tabel 4 zijn de gemiddelde scores voor de vier groepen weergegeven op de verschillende interactiekenmerken die door middel van het interview (frequentie ouder-kind interacties) en de observaties (sociaal-emotionele en inhoudelijke kwaliteit ouder-kind interacties) zijn bepaald. Wat betreft de gelegenheidsdi-

mensie valt het op dat alleen de gerapporteerde frequentie van geletterde taalinteracties duidelijke verschillen te zien geeft tussen de vier groepen. Ten aanzien van de sociaal-emotionele kwaliteit, waarvan de over de interactiesituaties samengevoegde gemiddelde scores zijn weergegeven, blijken er tamelijk sterke verschillen te bestaan tussen de groepen.

3.4 Een geïntegreerd causaal model

3.4.1 Indexconstructie en modelontwerp

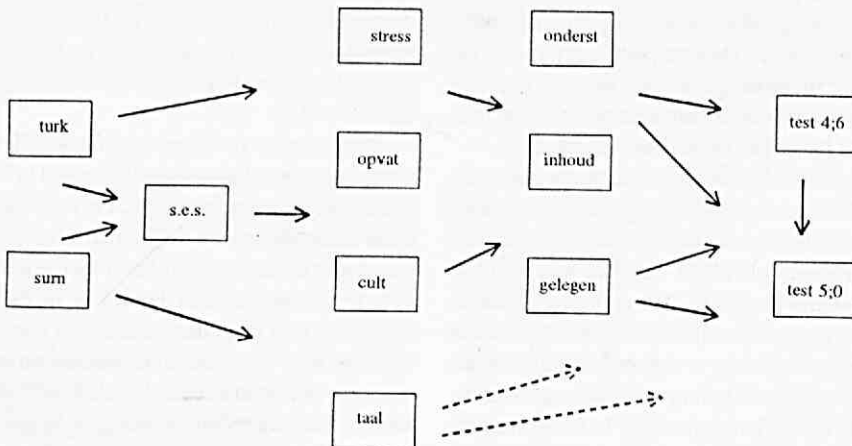
Met behulp van LISREL-8 zijn voor de verbale en performale vaardigheden twee overall-modellen van de effecten van het gezin getest. Uitgangspunt vormden de eerder geformuleerde hypothesen over het gezin als context van informeel leren. Aangezien door de grootte van het gezinscohort en ontbrekende waarnemingen, onder andere in de afhankelijke variabelen, uiteindelijk slechts circa 120 cases min of meer compleet waren (voor sommige variabelen konden ontbrekende waarden door het gemiddelde gesubstitueerd worden), moest het aantal te schatten parameters klein gehouden worden. Om die reden zijn van de verschillende groepen variabelen samenvattende indexen gemaakt. Het basismodel is voor de overzichtelijkheid gestileerd weergegeven in Figuur 2.

De exogene, distale variabelen in de modellen zijn twee dummy-variabelen die respectievelijk de Surinaamse en Turkse herkomst van de kinderen representeren; de Nederlandse her-

komst is impliciet in dit model. De index van de sociaal-economische status, bepaald als som van de opleidingsniveaus van de ouders en de symbolische inhoud van het beroep van de vader, is ten opzichte van het gezinssysteem eveneens te beschouwen als een exogene variabele. Ten opzichte van de etnisch-culturele herkomst echter lijkt het beter dit kenmerk als een 'gevolg', dus als endogene variabele te beschouwen. Voorts zijn de volgende intermediaire variabelen in het model opgenomen:

- a de thuistaal (zie paragraaf 2.2.2);
- b een index van het culturele kapitaal van het gezin; dit is de som van de variabelen geletterdheid en cultuurdeelname;
- c een index van de accumulatie van stressoren en het ontbreken van beschermende factoren; dit is de som van de variabelen werkloosheid/arbeidsongeschiktheid van de hoofd-kostwinner, een-oudergezin, huisvestingssituatie (negatief gepoold: kleinbehuisd geldt als risico), informele opvoedingssteun (negatief gepoold), consultatie van professionele opvoedingsvoorlichting (negatief gepoold), en gebruik van kinderopvang (negatief gepoold); en ten slotte:
- d de variabele moderniteit van de opvoedingsopvattingen van de ouders (zie paragraaf 2.2.2).

De verschillende kenmerken van het proximale gezinsinteractiesysteem die door middel van het vraaggesprek en de video-observaties zijn onderzocht, zijn samengevat in drie indexen, te weten:



Figuur 2. Causaal model van het gezin als context van informeel leren (voor de overzichtelijkheid zijn niet alle causale paden weergegeven)

- a de gelegenheid die wordt gecreëerd voor potentieel stimulerende gezinsinteracties; gekozen is hier voor de gerapporteerde frequentie van interacties rondom geschreven taal, omdat deze variabele de sterkste bivariate verbanden met afhankelijke variabelen en achtergrondkenmerken bleek te hebben;
- b de inhoud van de informele instructie door de moeder tijdens de geobserveerde spel- en voorleesinteracties; de kind-scores zijn hier buiten beschouwing gelaten;
- c de sociaal-emotionele ondersteuning die de moeder biedt in de geobserveerde interacties; dit is de som van de moederscores op de Erickson et al. schalen waarmee beide interacties zijn beoordeeld.

De kind-interactievariabelen zijn overigens buiten beschouwing gelaten om ondubbelzinniger conclusies over de effecten van de instructie thuis te kunnen trekken.

Zoals eerder gesteld, wordt verondersteld dat de distale variabelen direct van invloed zijn op de sociaal-economische positie van het gezin en op de eerste groep intermediaire variabelen. Ten tweede wordt verondersteld dat de verschillen in de gezinsinteracties tussen de groepen gezinnen direct door deze intermediaire variabelen worden veroorzaakt. Ten derde nemen we aan dat er geen directe effecten van de distale achtergrondkenmerken op de gezinsinteracties zijn. Ten vierde is de veronderstelling dat de effecten van de achtergrondvariabelen en intermediaire gezinskenmerken op het ontwikkelingsverloop van de verbale en performale vaardigheden van de kinderen geheel door de gezinsinteracties worden gemedieerd³. De gestippelde pijlen van de variabele thuistaal geven aan dat er van deze variabele wellicht directe effecten zijn op met name de Nederlandse verbale vaardigheid.

In het model-ontwerp is ten slotte rekening gehouden met de volgorde in de tijd van de metingen. Aangezien de gezins- en interactiekenmerken rond de leeftijd van vier jaar van het doelkind zijn gemeten, vlak voor of vlak na de intrede in het onderwijs, zijn zij beschouwd als proximale - directe - determinanten van de cognitieve ontwikkeling gemeten op viereneenhalf- en vijfjarige leeftijd. In beide modellen zijn voorts de testcores op viereneenhalfjarige leeftijd beschouwd als directe determinanten van de testcores op vijfjarige leeftijd.

Door het cognitieve ontwikkelingsproces op deze wijze als een autoregressiestructuur te modelleren is een zekere controle mogelijk van een alternatieve interpretatie van de samenhang tussen gezin en ontwikkeling, namelijk de hypothese van genetische mediëring (Scarr & McCartney, 1983). Volgens deze hypothese is de relatie tussen opvoeding en intellectuele ontwikkeling (ten dele) veroorzaakt door het feit dat genetisch intelligentere ouders genetisch verwant zijn aan hun kinderen en een stimulerender milieu bieden, waardoor een samenhang tussen omgeving en intelligentie bij het kind zowel aan genetische overdracht als aan een stimulerende opvoeding kan worden toegeschreven. Door het effect van eerdere samenhangen tussen gezinsvariabelen en ontwikkelingscores op viereneenhalfjarige leeftijd uit te partiëren, kan bepaald worden of er een additioneel gezinseffect is in de periode van zes maanden hierna.

3.4.2 Modelschatting

De LISREL-analyses met maximum likelihood schatting werden uitgevoerd op de covariantiematrix. De eerste test van het model van de verbale ontwikkeling leverde geen acceptabele passing op. Uit de residuen bleek dat met name de correlatie tussen de thuistaal en de woordenschat op zowel viereneenhalf- als vijfjarige leeftijd onvoldoende werd teruggevonden. Een voor de hand liggende verklaring is dat het pedagogische procesmodel van het gezin, gemeten door observatie van in de dominante thuistaal verlopende interacties, onvoldoende de samenhang van de thuistaal met de Nederlandse woordenschatcores kan verklaren: er is, anders gezegd, een direct effect van de thuistaal.

Ook waren er residuen voor de negatieve samenhang tussen het cultureel kapitaal in het gezin en de stress/steun-index, en voor de positieve samenhang van de sociaal-economische status met de instructie-inhoud van de geobserveerde interacties. Het laatste is in overeenstemming met de gedachte dat SES niet alleen verwijst naar de plaats in de sociale stratificatie, maar ook staat voor de beschikbaarheid van kennis, vaardigheden en attitudes in het gezin die met het opleidingsniveau en het beroep van de ouders samenhangen.

In het model is als volgende stap een direct

effect gepostuleerd van de thuistaal op de taalontwikkelingsscores en van de sociaal-economische status, opgevat als indicator van beschikbare educatieve hulpbronnen, op de instructie-inhoud. Tevens is een niet nader geïnterpreteerde correlatie tussen de onverklaarde varianties van beide andere variabelen verondersteld. Hierdoor verbeterde de passing aanzienlijk. Er resulteerde een acceptabel model: $\chi^2=41.79$, $df=29$, $p=.059$, het gestandaardiseerde gemiddelde absolute residu $RMSR=.034$.

De resultaten van de modelschatting zijn weergegeven in Tabel 5 (niet weergegeven is de gepostuleerde correlatie tussen de onverklaarde varianties van twee van de modelvariabelen; deze bedraagt .16). De significantie van de padcoëfficiënten is bepaald aan de hand van hun t -waarden. Een coëfficiënt met een t -waarde tussen -1.96 en +1.96 is als niet-significant beschouwd. Niet-significante padcoëfficiënten zijn cursief gedrukt.

De eerste test van het model van de performale ontwikkeling leverde eveneens geen acceptabel resultaat op. Er bleek ook in dit model een residu te bestaan tussen de sociaal-economische status en de instructie-inhoud. Er werd daarom een direct effect van SES op de instructie-inhoud gepostuleerd. Ook bleek er wederom een residu te bestaan tussen het cultureel kapitaal in het gezin en de index van stressoren en beschermende factoren. Er werd daarom ook in dit model een correlatie gepostuleerd

tussen de onverklaarde varianties van beide variabelen. Door deze aanpassingen ontstond een aanvaardbaar model: $\chi^2=36.97$, $df=33$, $p=.290$, gestandaardiseerde $RMSR=.041$. De resultaten zijn weergegeven in Tabel 6. Er waren in dit model overigens geen noemenswaardige residuen tussen de thuistaal en de performale vaardigheid op de twee meetmomenten. Gelet op het feit dat het hier om een taal-onafhankelijke vaardigheid gaat, is dat aannemelijk.

3.4.3 Interpretatie

Aangezien de hier gepresenteerde gegevens gebaseerd zijn op een correlationeel onderzoek, is voorbehoud bij het interpreteren van de uitkomsten geboden. Desalniettemin lijken een paar conclusies en veronderstellingen gewettigd.

De toetsingsresultaten tonen dat er significante effecten zijn van de inhoudsdimensie. Als het effect van de verbale en performale ontwikkeling van het eerste meetmoment op de scores van het tweede meetmoment is verdisconteerd, resteren er significante, ofschoon tamelijk kleine effecten van de inhoudsdimensie. Dit zou er op kunnen wijzen dat het 'zuivere' effect van opvoeding en socialisatie op de ontwikkeling in een periode van ongeveer een half jaar klein is. Een kanttekening is dat de gezinsmetingen vijf à zes maanden vóór de eerste meting van de verbale en performale ontwikkeling plaatsvonden, en dus bijna een jaar vóór de tweede meting van deze ontwikkelingsvariabe-

Tabel 5

Resultaten van de toetsing van het model van de verbale vaardigheid (passieve Nederlandse woordenschat). Weergegeven zijn de gestandaardiseerde padcoëfficiënten en de 'goodness of fit'. De causale richting is van links naar rechts. Niet significante coëfficiënten zijn cursief gedrukt.

Variabelen	SES	Risico/ steun	Opvoe- dings- ideeën	Cultureel kapitaal	Thuis- taal	Gelegen- heid lezen	Inhoud instructie moeder	Onder- steuning door moeder	Woor- denschat 4;6 jaar	Woor- denschat 5;0 jaar
Turks	-.43	.40	-.64	-.37	-.95					
Surinaams	-.02	.22	-.32	-.11	-.19					
SES		-.39	.23	.49	.02		.20			
Risico/steunfactoren						-.09	.01	-.15		
Opvoedingsideeën						.07	.39	.15		
Cultureel kapitaal						.45	.20	.32		
Thuistaal									.46	.14
Gelegenheid voorlezen									.10	-.05
Instructie-inhoud									.34	.14
Ondersteuning									.19	.07
Woordenschat 4;6 jaar										.66
R^2	.18	.43	.58	.52	.85	.31	.38	.23	.52	.72

$\chi^2=42.85$, $df=30$, $p=.060$, $RMSR$ (gestandaardiseerd)=.035, $AGFI=.088$

Tabel 6

Resultaten van de toetsing van het model van de performale vaardigheid (blokpatronentest). Weergegeven zijn de gestandaardiseerde padcoëfficiënten en de 'goodness of fit'. De causale richting is van links naar rechts. Niet significante coëfficiënten zijn cursief gedrukt.

Variabelen	SES	Risico/ steun	Opvoe- dings- ideeën	Cultureel kapitaal	Thuis- taal	Gelegen- heid lezen	Inhoud instructie moeder	Onder- steuning door moeder	Perform. vaardig- heid 4;6 jaar	Perform. vaardig- heid 5;0 jaar
Turks	-.43	.40	-.64	-.37	-.95					
Surinaams	-.02	.22	-.32	-.11	-.19					
SES		-.39	.23	.49	.02		.20			
Risico-/steunfactoren						-.10	.01	-.16		
Opvoedingsideeën						.07	.39	.15		
Cultureel kapitaal						.45	.19	.32		
Thuis taal										
Gelegenheid voorlezen									.08	-.10
Instructieinhoud									.38	.13
Ondersteuning									.11	.07
Perf.vaardigheid 4;6 jr										.64
R ²	.18	.43	.58	.52	.85	.30	.38	.22	.15	.46

$\chi^2=36.97$, $df=33$, $p=.290$, $RMSR$ (gestandaardiseerd)=.045, $AGFI=.089$

len. Verwacht mag worden dat er sterkere effecten van het gezin worden gevonden als in volgende analyses ook van het gezin vervolgmetingen worden gemodelleerd. Een tweede kanttekening is dat het *cumulatieve* effect van opvoeding en socialisatie over een langere periode, bijvoorbeeld de eerste zes levensjaren, aanzienlijk groter kan zijn.

De effecten van de sociaal-emotionele ondersteuning zijn kleiner (verbale ontwikkeling) of verwaarloosbaar (performale ontwikkeling), en vallen weg als het effect van de eerste ontwikkelingsmeting op de tweede in het model wordt uitgepartieerd. In vervolganalyses zullen ook sociaal-emotionele uitkomstmaten (werkhouding, probleemgedrag, betrokkenheid in de klas) als afhankelijke variabelen meegenomen worden. Dan worden wellicht grotere effecten van de sociaal-emotionele dimensie gevonden.

Het minst belangrijk als het gaat om verklaringen van sociaal-culturele ontwikkelingsverschillen lijkt de gelegenheidsdimensie te zijn – in deze modellen gaat het om de frequentie van interacties in het gezin rondom lezen en schrijven. Deze uitkomst is verrassend en in tegenspraak met de conclusie van Bus et al. (1994) dat er een positieve samenhang is van de mate waarin wordt voorgelezen met de taal- en geletterdheidsontwikkeling van kinderen. Een mogelijke verklaring is dat de kwantiteit van dergelijke interacties matig sterk samenhangt met zowel interactie-inhoudelijke kenmerken als taalontwikkelingscores, maar dat de inter-

actie-inhoudelijke kenmerken als de *directe* determinanten van de ontwikkeling moeten worden gezien. Er moet waarschijnlijk een zeker minimum aan gelegenheid gerealiseerd zijn, maar daarboven telt de inhoud van voorleesinteracties. In dit onderzoek correleert de gerapporteerde frequentie van geletterde taalinteracties respectievelijk $r=.49$ ($p < .001$) met de communicatie- en instructie-inhoud van het voorlezen (moederscores) en $r=.37$ ($p < .001$) met de woordenschatcores op viereneenhalfjarige leeftijd.

Het effect van de variabele thuistaal op de verbale ontwikkeling is weinig verrassend. De grootte van het effect onderstreept de betekenis bij het ontstaan van vroege onderwijsachterstand van het feit dat thuis een andere taal dan het Nederlands wordt gesproken. In het model van de verbale vaardigheid is het effect van de thuistaal op de variantie in de verbale scores zo sterk dat de waarneembare invloed van de gezinsinteractiekenmerken er door wordt onderdrukt.

De variantie in de gezinsinteractiekenmerken wordt in het algemeen redelijk verklaard door de intermedierende variabelen. De moderniteit van de opvoedingsdenkbeelden blijkt in het bijzonder de geobserveerde verschillen inhoudelijke kwaliteit van de ouder-kind interacties te verklaren. Daarnaast is er een effect op de sociaal-emotionele ondersteuning. Het culturele kapitaal en de sociaal-economische positie van het gezin vormen samen een belangrijke bijkomende determinant van de inhoud van de

geobserveerde interacties. Eerder is gesteld dat de sociaal-economische status ook beschouwd moet worden als indicator van 'educatief kapitaal'.

De index van de accumulatie van risicofactoren en het ontbreken van beschermende factoren heeft in dit onderzoek geen noemenswaardige invloed op de gezinsinteractiekennmerken, met uitzondering van een klein (verwacht) effect op de sociaal-emotionele ondersteuning. Een mogelijke verklaring is dat de beïnvloeding en indexeringswijze niet adequaat was. Er zijn geen standaardinstrumenten voor het meten van gezinsstress gebruikt; de risico's en steunfactoren zijn volgens een eenvoudige optelsom tot een index samengevoegd. Ook de nadruk op objectieve stressoren, in plaats van subjectief ervaren stress, en het ontbreken van metingen van de wijzen waarop met objectieve stressoren wordt omgegaan (coping) kan een verklaring vormen.

Toch zijn de correlaties van de stress/steunindex met zowel achtergrondkenmerken als ontwikkelingsscores matig tot sterk: met de dummy-variabele voor Turkse herkomst is de correlatie $r = .56$ ($p < .001$), met SES is de correlatie $r = -.53$ ($p < .001$) en met de woordenschatcores op beide meetmomenten zijn de correlaties $r = -.39$ ($p < .001$) en $r = -.40$ ($p < .001$). Daarom is een alternatieve verklaring dat de balans van stressoren en beschermende factoren in deze groep gezinnen niet zo negatief is, dat hiervan effecten op de gezinsinteracties vast te stellen zijn - niet als tegelijkertijd de effecten van andere variabelen worden geanalyseerd. Denkbaar is dat dit gegeven met zelfselectie van de gezinnen te maken heeft: gezinnen in stressvollere situaties zouden vaker bedankt kunnen hebben voor het onderzoek. Desalniettemin vinden we in dit cohort grote verschillen in verbale en performale cognitieve vaardigheden tussen de kinderen en in hiermee samenhangende gezinskenmerken.

Ten slotte tonen de modellen dat de intermediaire factoren zelf redelijk tot goed verklaard kunnen worden door de sociaal-economische en etnisch-culturele positie. De variantie in de variabele thuistaal wordt het meest verklaard door de distale variabele die de Turkse herkomst representeert: in het overgrote deel van de Turkse gezinnen wordt meestal Turks gesproken met de jongste

kinderen. De effecten van de achtergrondkenmerken op de opvoedingsdenkbeelden en -waarden bevestigen voorts de eerdere veronderstelling dat zich hierin vooral een etnisch-culturele en minder een sociaal-economische variatie voordoet. Het culturele kapitaal van het gezin kent zowel een sterke etnisch-culturele als sociaal-economische variatie.

In de getoetste modellen zijn effecten van etnische herkomst onderscheiden van effecten van de sociaal-economische status. De uitkomsten suggereren dat er zelfstandige effecten zijn van de etnische herkomst, los van de indirecte effecten via de sociaal-economische status, en omgekeerd. De onderwijskansen van jonge allochtone leerlingen kunnen volgens deze gegevens dus niet volledig herleid worden tot de gemiddeld (veel) lagere sociaal-economische status van het allochtone gezin.

4 Discussie

In het voorgaande zijn eerste resultaten gerapporteerd van een onderzoek naar de invloed van het primaire opvoedingsmilieu op de verbale en performale vaardigheden van vier- tot vijfjarige Nederlandse, Surinaamse en Turkse kleuters. Op grond van theoretische overwegingen is een model geformuleerd van het gezin als context van informeel leren, dat naast eventuele genetische factoren, vroege ontwikkelings- en leerachterstanden kan verklaren. Dit model is getoetst en blijkt te voldoen. De effecten van distale en intermediaire kenmerken op de ontwikkeling blijken, met de verklaarbare uitzondering van de variabele thuistaal, door proximale interactieprocessen te kunnen worden geïnterpreteerd. Door het gezin wordt circa 15% (performale cognitieve vaardigheid) tot 52% (verbale cognitieve vaardigheid) van de variantie in het ontwikkelingsniveau aan het begin van het basisonderwijs voorspeld.

Door na te gaan wat de additionele effecten zijn van het gezin op de cognitieve ontwikkeling op vijfjarige leeftijd, na uitpartiering van de effecten van de cognitieve ontwikkeling een half jaar eerder, is een vorm van controle uitgeoefend voor genetische mediëring van omgevingseffecten als alternatieve verklaring van de gevonden samenhang tussen gezin en cogni-

tieve ontwikkeling. Er blijken significante, hoewel kleine additionele effecten te zijn van het gezin.

In het hier gerapporteerde onderzoek is de informele instructie in het gezin onderzocht in de bredere context van aanwezige stress- en steunfactoren, heersende pedagogische denkbeelden, beschikbaar cultureel en educatief kapitaal, en dominante thuistaal. Behalve de thuistaal, blijken met name de pedagogische denkbeelden en het cultureel-educatief kapitaal in de context van het gezin belangrijke schakels tussen de etnisch-culturele herkomst en de socialisatie van cognitieve vaardigheden. Aannemelijk is dat het hierbij gaat om hecht verankerde (leefstijl)kenmerken die afgestemd zijn op wat geëist en beloond wordt in de contexten van het dagelijks werk en het sociale netwerk (Leseman, 1994a).

Kinderen komen op school met aanzienlijke verschillen in cognitieve vaardigheden. Gelet op de determinanten daarvan in het gezinssysteem moet verondersteld worden dat deze verschillen niet vanzelf kleiner zullen worden. In dit verband verdient met name anderstaligheid beleidsmatige aandacht. Anderstalige allochtone kinderen beginnen in het onderwijs alleen al door het taalverschil met forse achterstand in verbale leer- en ontwikkelingsdomeinen. Een oplossing zou kunnen zijn het verruimen van de mogelijkheden voor tweetalige instructie in de eerste leerjaren van het basisonderwijs. Ook een stelsel van voorschoolse tweetalige opvang en educatie voor anderstalige peuters kan ertoe bijdragen dat anderstalige kinderen bij intrede in het basisonderwijs meer Nederlands beheersen en een evenwichtiger tweetalige ontwikkeling doormaken (Commissie Voorschoolse Educatie, 1994).

Er is waarschijnlijk ruimte voor preventie van ontwikkelings- en onderwijsachterstand, mits effectief in de socialisatie van cognitieve en sociaal-emotionele competenties kan worden geïnterveneerd. Wat het gezin betreft zou dit door beïnvloeding van de ouder-kind interacties moeten gebeuren. Daarvoor zijn programma's nodig die in de eerste plaats een curriculum hebben dat toegesneden is op het leren ontwikkelingsproces dat jonge kinderen kenmerkt en dat aansluit bij de (latere) leerdoelen van de school. In de tweede plaats moeten deze programma's zo vormgegeven zijn en

aangeboden worden, dat ze ondersteund worden in het gezin en de omringende sociale context. Essentieel is dat programma's voldoende in die context verankerd raken en ook na afloop van de interventie tot blijvende veranderingen in de omgang met jonge kinderen leiden.

In dit verband moet in elk geval op het belang van voorlichting en educatie worden gewezen, als onderdeel van dergelijke programma's. Het is belangrijk om parallel aan stimulering van het kind, verandering tot stand te brengen in de opvoedingsdenkbeelden van de ouders, te bevorderen dat zij meer inzicht krijgen in ontwikkelingsprocessen, en hun educatieve en culturele bagage te verrijken (vergeleijk het begrip 'empowerment'; cf. Kağıtçıbaşı, 1993; Leseman, 1993b, 1994b). Deze aanbeveling volgt uit het eerder aan de orde gestelde vermoeden, gebaseerd op de onderzoeksgegevens, dat instructieve gezinsinteracties hecht verankerd zijn in de pedagogische opvattingen en het educatieve-culturele kapitaal van het gezin.

Noten

- 1 Voor deze leeftijdsgrenzen is gekozen opdat de kinderen noch vroege, noch late leerlingen zouden zijn en de leeftijdsrange niet te groot zou worden. Op enkele scholen is het criterium iets versoepeld toen bleek dat het moeilijk was om daar voldoende allochtone kleuters te werven.
- 2 Het complete systeem van Erickson et al. (1985) bestaat uit zeven schalen voor de moeder en zeven schalen voor het kind. Op basis van een pilotstudie zijn voor dit onderzoek daaruit respectievelijk zes en vier schalen geselecteerd.
- 3 Aangezien de geobserveerde interacties in de eigen taal verliepen, veronderstellen we dat er geen direct effect is van de variabele thuistaal op de gezinsinteractiekenmerken.

Literatuur

- Aken, M.A.G. van, & Riksen-Walraven, J.M.A. (1992). Parental support and the development of competence in children. *International Journal of Behavioral Development*, 15, 101-123.

- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs*, 41, 1-103.
- Boogaard, M., Damhuis, R., Glopper, C. de, & Bergh, H. van den (1990). *De Nederlandse taalvaardigheid van allochtone en Nederlandse kleuters*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage.
- Bradley, R. H., Caldwell, B. M., & Rock, S. L. (1988). Home environment and school-performance: a ten-year follow-up and examination of three models of environmental action. *Child Development*, 59, 852-867.
- Bus, A. G., IJzendoorn, M. H. van, Pelligrini, A. D., & Terpstra, W. (1994). Van voorlezen naar lezen. Een meta-analyse van intergenerationele overdracht van geletterdheid. *Nederlands Tijdschrift voor Opvoeding, Vorming en Onderwijs*, 10, 157-175.
- Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffer hypothesis. *Psychological Bulletin*, 85, 310-357.
- Commissie Voorschoolse Educatie (1994). *(Allochtone) kleuters meer aandacht*. Rijswijk/Zoetermeer: Ministerie van WVC/Ministerie van O&W.
- Crnici, K. A., & Greenberg, M. T. (1990). Minor parenting stresses with young children. *Child Development*, 61, 1628-1637.
- Dekovic, M. (1992). *The role of parents in the child's peer acceptance*. Assen/Maastricht: Van Gorcum.
- Denham, S. A., Renwick, S. M., & Holt, R. W. (1991). Working and playing together: prediction of pre-school social-emotional competence from mother-child interaction. *Child Development*, 62, 242-249.
- Elder, G. H., & Caspi, A. (1988). Human development and social change: an emerging perspective on the life course. In N. Bolger, A. Caspi, G. Downey & M. Moorehouse (Eds.), *Persons in context* (pp.77-113). Cambridge: Cambridge University Press.
- Erickson, M. F., Sroufe, L. A., & Egeland, B. (1985). The relationship between quality of attachment and behavior problems in pre-school in a high-risk sample. In I. Bretherton & E. Waters (Eds.), *Growing points of attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50, 1/2, 147-166.
- Graaf, P. de (1987). *De invloed van financiële en culturele hulpbronnen in onderwijsloopbanen*. Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen.
- Groenendaal, J. H. A., Horst, J. H. M. van der, & Palmen, G. M. A. (1987). Taalvaardigheid en algemeen cognitief functioneren van kleuters uit verschillende sociaal-economische milieus. *Pedagogische Studiën*, 64, 381-389.
- Hagen, M. A. A. E. van, Creusen, M. L. H. B., & Zijlmans, S. W. M. (1987). De Amsterdamse kleuter, een zorgenkind? *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 26, 492-506.
- Harkness, S., & Super, C. (1992). Parental ethnotheories in action. In I. E. Sigel, A. V. McGillicuddy-DeLisi & J. J. Goodnow (Eds.), *Parental belief systems: the psychological consequences for children. Second edition* (pp.373-391). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hermanns, J. M. A. (1992). *Het sociale kapitaal van jonge kinderen*. Utrecht: Uitgeverij SWP.
- Kağitçibaşı, C. (1987). Individual and group loyalties: are they compatible? In C. Kağitçibaşı (Ed.), *Growth and progress in cross-cultural psychology* (pp.94-103). Berwyn/Lisse: Swets North America/Swets & Zeitlinger.
- Kağitçibaşı, C. (1993). A model of multipurpose non-formal education: the case of the Turkish Early Enrichment Project. In L. Eldering & P. Leseman (Eds.), *Early intervention and culture* (pp. 251-268). Paris: Unesco Publishing.
- Kohn, M. L. (1969). *Class and conformity. A study in values*. Homewood, IL: The Dorsey Press.
- Kohn, M. L., & Schooler, C. (1983). *Work and personality: an inquiry into the impact of social stratification*. Norwood, NJ: Ablex.
- Kuo, W. H., & Tsai, Y.-M. (1986). Social networking, hardiness and immigrants' mental health. *Journal of Health and Social Behavior*, 27, 133-149.
- Kuyk, J. J. van (1990). Kunnen jonge kinderen 'ordenen'? Onderzoek naar deelvaardigheden voorbereidend rekenen van 4-6 jarigen. *Pedagogische Studiën*, 67, 429-443.
- Leseman, P. P. M. (1989). *Structurele en pedagogische determinanten van schoolloopbanen*. Rotterdam: Rotterdamse Schooladviesdienst.
- Leseman, P. P. M. (1993a). How parents provide young children with access to literacy. In L. Eldering & P. Leseman (Eds.), *Early intervention and culture* (pp.149-171). Paris: Unesco Publishing.
- Leseman, P. P. M. (1993b). Intensivering van Opstap: noodzakelijk, maar niet voldoende. In P. Vedder & B. Bekkers (Red.), *Opstap: onderzoek en beleid* (pp.29-42). Amsterdam: Averroës Uitgeverij.

- Leseman, P. (1994a). Socio-cultural determinants of literacy development. In L. Verhoeven (Ed.), *Functional literacy: theoretical issues and educational implications* (pp.163-184). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Leseman, P. P. M. (1994b). Preventie van onderwijsachterstand. In J. Rispens, P.P. Goudena & J.H.A. Groenendaal (Red.), *Van kindmodel naar model-kind* (pp.63-92). Groningen: Stichting Kinderstudies.
- Majoribanks, K. (1979). *Families and their learning environments: an empirical analysis*. London: Routledge Kegan Paul.
- Meijnen, G. W. (1984). *Van zes tot twaalf*. Den Haag: Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs.
- Meijnen, G. W., & Riemersma, F. S. J. (1992). *School-carrières: een klassenkwestie*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Okagaki, L., & Sternberg, R. (1993). Parental beliefs and children's school performance. *Child Development*, 64, 36-56.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57, 316-331.
- Sameroff, A., Seifer, R., Baldwin, A., & Baldwin, C. (1993). Stability of intelligence from preschool to adolescence: the influence of social and family risk factors. *Child Development*, 64, 80-97.
- Scarr, S., & McCartney, K. (1983). How people make their own environments: a theory of genotype - environment effects. *Child Development*, 54, 424-435.
- Schaefer, E. S., & Edgerton, M. (1985). Parent and child correlates of parental modernity. In I.E. Sigel (Ed.), *Parental belief systems: the psychological consequences for children* (pp.287-318). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sigel, I. E., Stinson, E. T., & Flaughner, J. (1991). Socialization of representational competence in the family: the distancing paradigm. In L. Okagaki & R.J. Sternberg (Eds.), *Directors of development. Influences on the development of children's thinking* (pp.121-144). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Simons, R. L., Lorenz, F. O., Wu, C., & Conger, R. D. (1993). Social network and marital support as mediators and moderators of the impact of stress and depression on parental behavior. *Developmental Psychology*, 29, 368-381.
- Skinner, E. A. (1985). Determinants of mother sensitive and contingent-responsive behavior: the role of childrearing beliefs and socioeconomic status. In I.E. Sigel (Ed.), *Parental belief systems: the psychological consequences for children* (pp.51-82). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sroufe, L. A. (1983). Infant-caregiver attachment and patterns of adaptation in the preschool: the roots of maladaptation and competence. In M. Perlmutter (Ed.), *The Minnesota Symposia on Child Psychology. Vol. 16* (pp.41-83). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Tesser, P., & Vierke, H. (1993). De prestaties van de OVB-doelgroepen in 1990; stand van zaken na de tweede meting. *Pedagogische Studiën*, 70, 122-134.
- Verhoeven, L. T., & Kuyk, J. J. van (1991). Peiling van conceptuele en metalinguïstische kennis bij de aanvang van het basisonderwijs. *Pedagogische Studiën*, 68, 415-425.
- Visser, L. de (1989). *De onderwijskansen van kinderen uit lage sociale milieus*. Rotterdam: Rotterdamse Schooladviesdienst.
- Wells, G. (1985). *Language development in the preschool years*. Cambridge: Cambridge University Press.

Auteurs

P. P. M. Leseman was werkzaam bij het RISBO van de Erasmus Universiteit en is thans verbonden aan het SCO Kohnstamm Instituut van de Faculteit Pedagogische en Onderwijskundige Wetenschappen van de Universiteit van Amsterdam.

F. F. Sijssling was als wetenschappelijk onderzoeker werkzaam bij het RISBO. Zij is thans verbonden aan het CITO ten behoeve van de ontwikkeling van een voorschools stimuleringsprogramma.

S. R. Jap-A-Joe was als wetenschappelijk onderzoeker verbonden aan het RISBO. Zij is thans als coördinator van de landelijke implementatie van het programma Instapje verbonden aan de Averroës Stichting.

S. Şahin studeert Turkologie in Leiden en was als assistent-onderzoeker verbonden aan het RISBO.

Correspondentie-adres: Instituut voor Pedagogische Wetenschappen, IJsbaanpad 9, 1076 CV Amsterdam.

Abstract

Home influences on four year old Dutch, Surinamese and Turkish children's cognitive development.

P. P. M. Leseman, F. F. Sijlsing, S. R. Jap-A-Joe & S. Şahin. *Pedagogische Studiën*, 1995, 72, 186-205.

This article reports a study of home-environmental effects on school-related cognitive skills of four year old children. The study is part of a larger longitudinal research project by research groups of Free University, Erasmus University and the University of Amsterdam. The results of the first measurement wave in 167 Dutch, Surinamese and Turkish families pertain to the structural, cultural and pedagogical-process variables characterizing families. Based on a literature review, a model of the family as a context of informal education was developed. In this model, distal background variables (ethnic origin, socio-economic status) are linked to developmental outcomes by intermediating family characteristics (parental beliefs, cultural capital, stress/support-balance, home language) and proximal socializing processes (social-emotional, cognitive and communicational characteristics of parent-child interactions).

Leerstijlen, leerstrategieën en leermotivatie. Een meta-analyse van het leren van vrouwen en mannen

G. T. M. ten Dam en S. E. Severiens*

Samenvatting

De vraagstelling van dit artikel luidt: in hoeverre zijn verschillen in leren gerelateerd aan sekse en aan welke (onderwijs)factoren kunnen de eventuele verschillen tussen vrouwen en mannen worden toegeschreven? In de eerste paragraaf geven we een schets van het onderzoeksdomein. In het tweede gedeelte van het artikel worden de resultaten van een meta-analyse gepresenteerd. Uit de verrichte meta-analyse op de onderzoeken waarin gebruik is gemaakt van Kolb's LSI blijkt dat de leerstijl van mannen relatief meer gekenmerkt wordt door abstracte conceptualisering. Alleen leeftijd blijkt op dit verschil van invloed te zijn. Uit de meta-analyse op de onderzoeken waarin gebruik is gemaakt van Entwistle's ASI blijken sekseverschillen ten aanzien van drie affectieve factoren: intrinsieke motivatie, faalangst en extrinsieke motivatie. Uit de meta-analyse kon niet worden afgeleid door welke mediërende onderwijsvariabelen sekseverschillen worden beïnvloed. In de laatste paragraaf beschouwen we opnieuw het onderzoeksdomein 'sekse en leren' en besteden we aandacht aan de relevantie van het domein voor de discussie over sekse-ongelijkheid in het onderwijs.

Aanleiding en probleemstelling

Nederland kent, evenals andere Westeuropese landen en Amerika, inmiddels een respectabel aantal onderzoeken naar sekseverschillen en sekse-ongelijkheid in het onderwijs (zie Ten Dam, Van Eck & Volman, 1992). De schoolloopbanen van leerlingen zijn uitgebreid in

kaart gebracht. Sekse-ongelijkheid in met name vakken- en richtingkeuze is in verband gebracht met factoren op individueel niveau als interesse, waardetoeckenning, aspiratieniveau en beroepsaspiraties, alsmede met maatschappelijke factoren zoals de graad van arbeidsparticipatie van vrouwen in een bepaald land (Baker & Perkins Jones, 1993). Om de rol van het onderwijs zichtbaar te maken, hebben onderzoekers, met wisselend succes, hun aandacht gericht op datgene wat zich binnen de muren van de klas afspeelt. Zo is bijvoorbeeld onderzoek verricht naar interactieprocessen in de klas (bijv. Sterringa & Petit, 1989), naar de invloed van de docent (bijv. Kuyper & Van der Werf, 1991), naar curriculumvraagstukken in relatie tot leerprestaties, leerervaringen en attitudes (bijv. Jörg, Man in 't Veld, Wubbels & Verwey, 1990; Busato, Ten Dam, Van den Eeden & Terwel, 1994) en naar toetswijzen (bijv. Bügel & Glas, 1991). Verreweg het meeste van dit type onderzoek is verricht in het voortgezet onderwijs. Alhoewel er ook in het hoger onderwijs en volwassenenonderwijs sprake is van aan sekse gerelateerde schoolloopbanen, is onderzoek daarnaar minder uitgebreid.

De afgelopen jaren wordt in publikaties over onderwijs en sekseverschillen, in toenemende mate de veronderstelling geuit dat de wijze waarop leerlingen (leren) kennen en kennis verwerven¹, samenhangt met sekse. Doordat het onderwijs zich hiervan onvoldoende rekenschap geeft, zouden sekse-specifieke schoolloopbanen het gevolg zijn (bijv. Rikhof-Van Eijck & Neuman, 1989; Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1992). De veronderstelling van aan sekse gerelateerde leerstijlen, is in het Nederlandse emancipatie-onderzoek echter niet empirisch onderzocht. En, alhoewel zich rond het leren van leerlingen hier ten lande een veelomvattend onderzoeksterrein heeft ontwikkeld (zie Boekaerts & Simons, 1993) worden verschillen in leren ook

* M. Elshout-Mohr en de anonieme referenten zijn we erkentelijk voor hun commentaar op een eerdere versie van dit artikel

daar maar sporadisch gerelateerd aan sociale groepen (bijv. Vermunt, 1992).

In dit artikel presenteren we de resultaten van een analyse van het verrichte (buitenlandse) onderzoek naar sekseverschillen in leerstijlen, leerstrategieën en leermotivatie. Met de analyse beogen we de eventuele verschillen in leren tussen vrouwen en mannen te inventariseren. Vanuit het perspectief van onderzoek naar sekse-ongelijkheid in het onderwijs, is met name de vraag interessant naar de invloed van de onderwijscontext op sekseverschillen in leren, alsmede de vraag of de gevonden verschillen samenhangen met prestaties en keuzen. Indien de in onze analyse betrokken onderzoeken daar aanleiding toe geven, dat wil zeggen wanneer onderwijsfactoren en leerprestaties en keuzen in de betreffende onderzoeken als variabelen zijn meegenomen, zullen deze vragen in het artikel worden betrokken. Het onderzoek maakt deel uit van een groter onderzoeksproject naar het leren van vrouwelijke en mannelijke deelnemers in het dag/avondonderwijs voor volwassenen. We beperken ons daarom tot het leren van vrouwen en mannen van 18 jaar en ouder. In de eerste paragraaf geven we een schets van het onderzoeksdomein. In het tweede gedeelte van het artikel beantwoorden we, nadat we de door ons gevolgde werkwijze hebben verantwoord, de vraag naar de grootte van de sekseverschillen met behulp van meta-analytische technieken (Light & Pillemer, 1984; Hunter & Schmidt, 1990). Tevens gaan we voor zover mogelijk na wat het effect is van achtergrondvariabelen. Ten slotte komen we terug op de relevantie van onderzoek naar leerprocessen voor de discussie over sekse-ongelijkheid in het onderwijs.

1 Het onderzoeksdomein 'sekse en leren'

Het idee van groepsgewijze verschillen in leren is niet gebonden aan man-vrouw verschillen. Meijnen en Riemersma (1992) relateren in een door hen verricht literatuuronderzoek instructie-kenmerken aan de prestaties van leerlingen uit verschillende sociaal-economische en etnische groepen. Ze concluderen dat scholen de aanvangsverschillen meer transporteren dan egaliseren. Instructie- en curriculumkenmer-

ken met betrekking tot het formele curriculum die in het bijzonder het leren van kinderen in achterstandssituaties begunstigen, worden nauwelijks gevonden.

Bennett (1988) brengt verschillen in leerstijlen naar voren als mogelijke verklaring voor de leerproblemen van kinderen uit etnische minderheidsgroepen in de Verenigde Staten (zie ook Claxton, 1990). Zij veronderstelt dat leerstijlen voor een deel het produkt zijn van omgevingsfactoren, en dat het dus aannemelijk is dat verschillende etnische groepen gekenmerkt worden door verschillende leerstijlen. Als de leerstijlen van leerlingen uit etnische minderheidsgroepen niet convergeren met het gangbare schoolse leren, dan is dit van invloed op leerprestaties.

In Nederland is, zoals in de inleiding aangegeven, geen empirisch onderzoek naar aan sekse gerelateerde leerstijlen verricht. Het vraagstuk is hooguit indirect belicht: namelijk via het effect van een bepaalde didactische aanpak of toetswijze op de keuzen en leerprestaties van leerlingen en in mindere mate op hun leerervaringen (bijv. Van der Werf, 1988; Jörg, Man in 't Veld, Wubbels & Verwey, 1990; Bügel & Glas, 1991). In het buitenland, en dan met name de Verenigde Staten, is daarentegen wel sprake van een (klein) onderzoeksterrein. We schetsen het onderzoeksterrein in deze paragraaf aan de hand van de vraag in hoeverre onderwijsfactoren van invloed worden geacht op verschillen in leren tussen vrouwen en mannen. Onderzoek waarin alleen vrouwelijke respondenten zijn betrokken (bijv. Belenky, Clinchy, Goldberger & Tarule, 1986; Collins, 1989) laten we buiten beschouwing.

In onderzoek naar sekseverschillen in leren wordt onder andere gebruikt gemaakt van Witkin's onderscheid tussen veldafhankelijkheid en veldonafhankelijkheid (Witkin, 1979). De positie die iemand op de dimensie veldafhankelijkheid-veldonafhankelijkheid inneemt, wordt volgens Witkin voornamelijk door vroege - voorschoolse - socialisatieprocessen bepaald. De veld(on)afhankelijke manier van informatieverwerking betreft een stabiele eigenschap. Er wordt verondersteld dat het onderwijs nauwelijks invloed heeft op de positie van personen op de veld(on)afhankelijkheidsdimensie.

Witkin en zijn mede-onderzoeker Asch waren aanvankelijk niet geïnteresseerd in seksverschillen. Het ging hen om het uitwerken van de these dat het 'zelf' gerelateerd is aan de omgeving. In dat perspectief had veldafhankelijkheid in eerste instantie een positieve waarde (onder andere sensibilliteit). Naarmate Witkin echter meer geïnteresseerd raakte in individuele verschillen en 'seks' een centraler thema in zijn werk werd, devalueerde de betekenis van veldafhankelijkheid. De heersende stereotyperingen in de naoorlogse periode droegen hieraan bij. De norm werd 'individuele autonomie' (het vermogen om je staande te houden in een verwarrende wereld), welke door Witkin opgevat werd als een persoonlijke kwaliteit in plaats van als een vaardigheid die door een sociale context al dan niet wordt ondersteund. De veldafhankelijke leerstijl werd in dat licht gekoppeld aan instabiliteit en het onvermogen om los van de omgeving te handelen. Pas op het moment dat in de jaren zeventig seksestereotyperingen door feministen ter discussie werden gesteld, benadrukt Witkin (weer) de positieve capaciteiten die met veldafhankelijkheid samengaan, zoals bijvoorbeeld het vermogen om sociale aanwijzingen te interpreteren (Haaken, 1988).

Witkin's eigen onderzoeksresultaten (1979) laten statistisch significante seksverschillen zien op de dimensie veldafhankelijkheid-veldonafhankelijkheid, zoals gemeten door de Group Embedded Figures Test (de GEFT). Dit gegeven wordt echter niet bevestigd door onderzoeken die na 1980 zijn verricht. Uit de studies die gebruik maken van de GEFT blijkt dat vrouwen iets meer veldafhankelijk zijn dan mannen, maar geen van de onderzoeken rapporteren significante seksverschillen (Petrakis, 1981; Chatterjea & Paul, 1982; Myer & Higgins, 1984).

Een andere theorie die we tegenkomen in het onderzoeksdomein 'seks en leren', is Kolb's theorie van ervaringsleren. Kolb definieert een leerstijl als een relatief vaststaande manier waarop een lerende op stimuli reageert en deze gebruikt in het leerproces (Hayden & Brown, 1985). Leerstijlen zijn volgens hem het resultaat van erfelijkheid, vroegere ervaring en socialisatie, en huidige omgeving (Kolb, 1984).

Onderzoeken waarin gebruik is gemaakt

van Kolb's Learning Style Inventory (LSI) rapporteren uiteenlopende resultaten. Kolb (1976) vond dat vrouwen relatief vaker een concrete leerstijl hebben; mannen maken in leersituaties relatief vaker gebruik van abstracte conceptualiserings. Een zelfde tendens werd gevonden door Baxter Magolda (1989), bij haar ging het echter niet om significante verschillen. Vernon-Gerstenfeld (1989) vond eveneens geen significante verschillen tussen vrouwen en mannen, maar in haar onderzoek hebben vrouwen wel wat vaker een reflectieve leerstijl dan mannen. Hayden en Brown (1985) vonden geen seksverschillen.

Baxter Magolda (1989) merkt op dat de leerstijl van opleiders veelal een voorkeur voor bepaalde instructie-methoden impliceert. Deze voorkeur komt aan - de leerstijl van - sommige lerenden tegemoet, maar werkt de leerstijl van anderen tegen. Een meer wenselijke leeromgeving is er een waarin de leerstijlen van alle studenten gelijk worden gewaardeerd en versterkt. Om te bereiken dat lerenden hun leerstijl ontwikkelen, is het tegelijkertijd van belang dat zij andere leerstijlen gebruiken dan de gebruikelijke (en die dus het beste ontwikkeld is). In deze aanbevelingen worden de theoretische vooronderstellingen opnieuw duidelijk: de leeromgeving moet worden aangepast aan de leerstijlen van de studenten, terwijl de leeromgeving tevens stimulerend genoeg moet zijn voor studenten om andere leerstijlen uit te proberen en te ontwikkelen.

Ten slotte is onderzoek verricht naar de leerverschillen tussen vrouwen en mannen met behulp van instrumenten als de Inventory of Learning Processes (ILP) (Schmeck, 1983), de Study Behaviour en de Study Process Questionnaire (SBQ en SPQ) (Biggs, 1987) en de ASI (Entwistle, 1981). Typerend voor deze onderzoeken is het gebruik van het begrip *leerstrategieën*. De leerstrategieën van leerlingen worden geacht te variëren al naar gelang de onderwijscontext. De genoemde instrumenten zijn tevens ontwikkeld met het oog op affectieve elementen van het leerproces.

Uit de verrichte onderzoeken komen een paar trends naar voren. Vrouwen lijken hoger te scoren dan mannen op de schalen die 'oppervlakkig leren' meten (met uitzondering van de Reproduceren-Schaal van de SBQ, die het tegenovergestelde laat zien (Watkins & Hattie,

1981)). Mannen scoren hoger op de schalen waarmee een diepgaande verwerking van de leerstof wordt gemeten (Van Rossum & Schenk, 1984; Miller, Finley & McKinley, 1990). Verder laten de resultaten van twee onderzoeken zien dat vrouwen zich relatief meer georganiseerdheid toedichten in de studiemethoden die zij hanteren dan mannen (Watkins & Hattie, 1981; Miller et al., 1990). Ten slotte is de motivatie van mannen naar eigen zeggen meer gericht op het leveren van prestaties en rapporteren zij negatievere attitudes ten aanzien van studeren dan vrouwen (Gledhill & Van der Merwe, 1989; Miller et al., 1990). In maar drie gevallen vonden we onderzoeksresultaten die de resultaten van eerder verricht onderzoek bevestigden: vrouwen scoren hoger op het relateren van ideeën en het methodisch studeren en mannen scoren hoger op negatieve studie-attitudes (Watkins & Hattie, 1981; Gledhill & Van der Merwe, 1989; Miller et al., 1990). In één onderzoek werden geen statistisch significante sekseverschillen gevonden op de schalen van de ASI (Duckwall, Arnold & Hayes, 1990).

Met name onderzoeken waarin het leren van leerlingen niet uitsluitend als een persoonlijkheidskenmerk wordt opgevat, rapporteren interactie-effecten. Watkins en Hattie (1981) vonden bijvoorbeeld een samenhang tussen studierichting en leerstrategieën. Deze samenhang is overigens niet seksspecifiek. Speth en Brown (1988) vermelden een interactie tussen de wijze van beoordelen, leerstrategieën en sekse.

Het onderzoeksdomein 'sekse en leren' overziend, is de belangrijkste conclusie die we trekken dat er vrijwel géén onderzoeksresultaten beschikbaar zijn over de invloed van achtergrondvariabelen op sekseverschillen. In de verrichte onderzoeken wordt zo goed als geen aandacht geschonken aan bijvoorbeeld de in het onderwijs gehanteerde didactische methoden of aan het type leertaak. Zelfs uit de onderzoeken waarin verondersteld wordt dat de onderwijscontext er toe doet, wordt niet duidelijk welke onderwijsvariabelen nu precies van invloed zijn op sekseverschillen in leren. Het onderzoeksdomein 'sekse en leren' kenmerkt zich tot nu toe door voornamelijk beschrijvend onderzoek. Verklaringen voor de gevonden

verschillen worden noch empirisch noch theoretisch gegeven. Ten slotte wordt vrijwel geen aandacht besteed aan de vraag of er, onder bepaalde condities, een samenhang is tussen verschillen in leren tussen vrouwen en mannen en seksspecifieke leerprestaties en keuzen.

Als we kijken naar de empirische resultaten moeten we voorts concluderen dat we nauwelijks algemene conclusies kunnen trekken. De onderzoeksresultaten verschillen niet alleen al naar gelang de dimensies, ze spreken elkaar ook soms tegen. Met het uitvoeren van een meta-analyse op de onderzoeken waarin gebruik is gemaakt van Kolb's Learning Style Inventory en Entwistle's Approaches to Studying Inventory pogen we een meer coherent beeld te geven van de eventuele sekseverschillen in leren. Met het op deze wijze samenvatten van de verrichte onderzoeken, zou het in principe tevens mogelijk moeten zijn meer te zeggen over de eventuele invloed van achtergrondvariabelen.

2 Methode

De diversiteit in gehanteerde definities, concepten en instrumenten die uit de in de vorige paragraaf gegeven schets van het onderzoeksdomein 'sekse en leren' naar voren kwam, belemmert het zicht op de *grootte* van de sekseverschillen in leren. De onvergelykbaarheid van de data maakt het onmogelijk een kwantitatieve meta-analyse uit te voeren. Ter beantwoording van de vraag naar de *grootte* van sekseverschillen is daarom alleen een meta-analyse verricht op de resultaten die zijn verkregen met die instrumenten die uit het literatuuronderzoek als betekenisvol voor onderzoek naar sekse en leren naar voren kwamen. Dit betrof Kolb's Learning Style Inventory en Entwistle's Approaches to Studying Inventory.

In verschillende databestanden (SSCI, ERIC, British Education Index, EUDISED-R&D, Dissertation Abstracts Online, Sociological Abstracts, Psychinfo, ADION/DION) is gezocht naar studies waarin een van beide instrumenten is gebruikt. Deze literatuursarch resulteerde in 60 auteurs die in hun onderzoek gewerkt hebben met Kolb's Learning Style Inventory (LSI) en 22 auteurs die hebben gewerkt met Entwistle's Approaches to Studying In-

ventory (ASI). Slechts 3 (LSI) respectievelijk 4 (ASI) auteurs hebben in hun publikatie(s) gegevens vermeld ten aanzien van sekseverschillen. De overige auteurs zijn hierover schriftelijk benaderd. Van de verstuurde brieven kwamen er negen als zijnde onbestelbaar terug. Op ons verzoek reageerden 35 auteurs: 15 auteurs stuurden de benodigde gegevens, de overigen hadden óf geen toegang meer tot het data-bestand óf hadden het geslacht van hun respondenten niet gecodeerd. Aangezien sommige auteurs meer dan één steekproef beschikbaar hadden, hadden we voor de meta-analyse de beschikking over 19 studies waarin gebruik werd gemaakt van de LSI en 7 waarin gebruik werd gemaakt van de ASI.

We rapporteren de verschil-scores van sekse op de schalen van de LSI en de ASI. Tevens wordt aandacht besteed aan de homogeniteit van de verdeling van de verschil-scores. Voor zover mogelijk zal het effect van de achtergrond variabelen (bijvoorbeeld leeftijd en studierichting) en de kenmerken van de opleiding berekend worden met behulp van clusteranalyses en correlatie-analyses. Gezien het kleine aantal beschikbare studies waarin gebruik is gemaakt van de ASI, geldt dit laatste alleen voor de gegevens met betrekking tot Kolb's LSI.

3 Meta-analyse²

Het doel van een meta-analyse is het integreren van de resultaten uit verschillende onderzoeken naar hetzelfde onderwerp. Het op deze wijze samenvatten van de onderzoeken die in verschillende disciplines en onderzoeksettings naar sekse en leren zijn uitgevoerd, kan meer licht werpen op de vraag wanneer en waar er sprake is van sekseverschillen. Zowel Kolb's LSI als Entwistle's ASI bestaan uit verschillende dimensies die ieder een ander aspect van leren reflecteren. Een meta-analyse op elk van deze schalen laat zien in hoeverre en in welke richting de schalen sekse-sensitief zijn.

In de door ons uitgevoerde meta-analyse wordt gebruik gemaakt van de verschil-score d (Hedges & Olkin, 1985, p. 80). Een effect-grootte is het gestandaardiseerde verschil tussen twee groepen (vrouwen en mannen in dit onderzoek).

$$g = (M_{\varphi\varphi} - M_{\sigma\sigma}) / SD$$

(SD is de wortel van het gewogen gemiddelde van de twee varianties)

In de onderstaande formule is g , de algemene schatter (Glass, 1976), gecorrigeerd voor een kleine steekproef bias.

$$d = (1 - (3/4 * N - 9)) * g$$

(N is het totaal aantal (vrouwen en mannen) in de steekproef)

Om een schatting te maken van de verschil scores, hebben we gebruik gemaakt van het 'random effects model' zoals dit wordt beschreven door Hedges en Olkin (1985) (formule 7, 9, 10, p. 194). In dit model wordt aangenomen dat de verschil scores meer dan één onderliggende populatie parameter hebben. Dit zou het geval kunnen zijn in onze steekproef van verschil scores omdat onderzoekskenmerken, zoals bijvoorbeeld de onderzochte studierichting, de verdeling van de d -scores kunnen beïnvloeden. Een homogeniteitstest van de d -scores geeft een indicatie of er wel of niet sprake is van één populatie parameter. In het geval van een heterogene verzameling van gegevens, kan de geobserveerde variantie niet volledig verklaard worden door de steekproef variantie. Artefacten verklaren mogelijk een deel van de geobserveerde variantie, terwijl moderator variabelen (andere populatie variabelen) verantwoordelijk zijn voor het resterende deel. Eén van de artefacten kunnen meetfouten zijn. Indien informatie omtrent betrouwbaarheid beschikbaar is, dienen de verschil-scores gecorrigeerd te worden. Hunter en Schmidt (1990) geven een vuistregel om te bepalen of er wel of geen sprake is van een homogene verdeling. Indien op zijn minst 75% van de variantie verklaard wordt door steekproef variantie, is het aannemelijk dat de verdeling van de d -scores verklaard wordt door één populatie parameter. Een chi-kwadraat test van de coëfficiënt Q (Hedges & Olkin, 1985) is een andere homogeniteits-indicator. Als Q statistisch significant is, is de verdeling van de d -scores heterogeen. Bij het uitvoeren van de meta-analyse is gebruik gemaakt van het statistisch pakket van Schwarzer (1989).

Kolb's Learning Style Inventory, resultaten

Het aan Kolb's instrument ten grondslag liggende model van ervaringsleren is weergegeven in Figuur 1. Leren wordt in deze theorie gezien als een cyclus van vier fases. Concrete ervaringen zijn de basis voor het observeren en reflecteren. Van deze observaties wordt een 'theorie' gemaakt en vanuit deze theorie kan worden afgeleid welke acties moeten worden ondernomen. Dit actief experimenteren leidt tot nieuwe concrete ervaringen. In het ideale leerproces worden deze vier fases doorlopen, maar er bestaan individuele verschillen in voorkeur voor deze fases. Sommige mensen leren het liefst door middel van het maken van abstracte theorieën, anderen hechten veel waarde aan hun eigen concrete ervaringen. Daarnaast zijn er mensen die willen leren door te doen en anderen die een voorkeur hebben voor reflecteren op de leerstof.

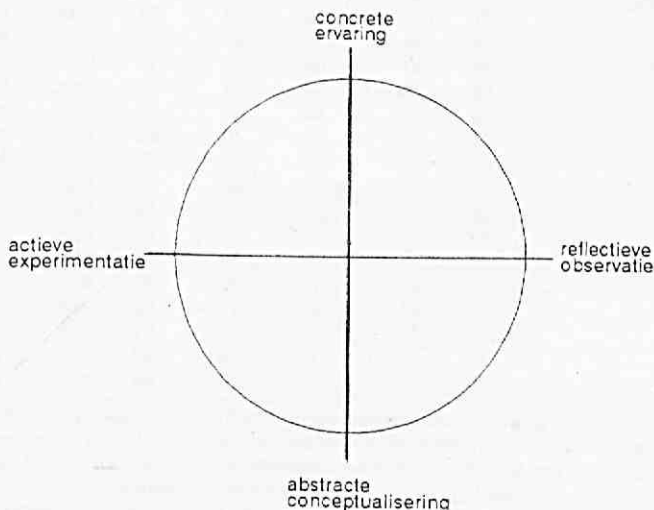
De LSI is een vragenlijst bestaande uit negen items en ieder item bestaat uit vier woorden. De woorden corresponderen met de onderscheiden vier leerstijlen (Kolb, 1984). Aan de respondenten wordt gevraagd in deze vier woorden een rangorde aan te geven. Dit resulteert in vier scores op de schalen uit Figuur 1.

Ondanks de veelvuldigheid waarmee onderzoekers van de LSI gebruik gemaakt hebben, is in verschillende studies kritiek geleverd op de betrouwbaarheid en de constructvaliditeit van het instrument. West (1982) onder-

zocht, in een steekproef van 48 eerstejaars studenten, verbanden tussen een aantal persoonlijkheidstests en de LSI. De persoonlijkheidstypen die onderliggend zouden zijn aan de leerstijlen werden niet duidelijk gevonden.

Veres, Sims en Locklear (1991) onderzochten interne consistentie, test-hertest betrouwbaarheden en kappa coëfficiënten van verschillende versies van de LSI. Hun conclusie is dat er moet worden gesleuteld aan de LSI, maar dat dit meetinstrument zeker van waarde is.

In de meta-analyse zijn 19 onderzoeken opgenomen. Slechts 1 auteur (Katz, 1988) publiceert betrouwbaarheden van de vier schalen. In alle andere onderzoeken wordt aangenomen dat de betrouwbaarheid overeen komt met de door Kolb gepubliceerde alfa's. In onze data-matrix hebben we daarom gebruik gemaakt van de betrouwbaarheden zoals deze door Kolb zijn gegeven in zijn Technical Manual in het geval van de originele inventory (Kolb, 1976)³. Indien in de verschillende onderzoeken gebruik is gemaakt van de herziene versie, hebben we ons gebaseerd op twee onderzoeken voor de bepaling van een gemiddelde betrouwbaarheids-score: Pinto en Geiger (1991) en Veres, Sims en Locklear (1991). In beide studies worden indicatoren voor interne consistentie gerapporteerd. Andere betrouwbaarheids-onderzoeken noemen alleen test-hertest betrouwbaarheden (bijv. Atkinson, 1988).



Figuur 1. Kolb's model van ervaringsleren

Uit de meta-analyse blijkt dat vrouwen iets lager scoren op de Abstracte Conceptualisering-schaal. De gevonden *d*-score van -0.16 is echter klein (Cohen, 1977). Het betrouwbaarheidsinterval en de homogeniteit van de variantie in *d*-scores, suggereren echter wel een betrouwbaar resultaat. De overige *d*-scores die we vonden, zijn te verwaarlozen (zie Tabel 1). De heterogene verdeling van de *d*-scores op de overige schalen suggereert een mogelijke invloed van mediërende variabelen.

De volgende stap in de meta-analyse bestaat

Tabel 1
Verschilscores en homogeniteit volgens het 'random effects model' na een correctie voor betrouwbaarheid op Kolb's LSI

	<i>d</i> -score(<i>sd</i>)	95%-Betrouwbaarheidsinterval voor <i>d</i>	Q
CE	.01(.10)	-0.19 to 0.21	50.50*
RO	.01(.08)	-0.15 to 0.17	49.83*
AC	-.16(.06)	-0.28 to -0.05	25.75
AE	.02(.07)	-0.12 to 0.15	28.47

* Significant heterogeen ($p \leq .05$) volgens een chi-kwadraat test

CE = concrete ervaring; RO = reflectieve observatie; AC = abstracte conceptualisering; AE = actieve experimentatie

uit het zoeken naar factoren die samenhangen met de gevonden sekseverschillen. We hebben gebruik gemaakt van de beschikbare gegevens: leeftijd, afstudeerrichting, de versie van het instrument, het jaar waarin het betreffende onderzoek is gepubliceerd en de publicatiebron. Hiervoor is gebruik gemaakt van correlatie-analyses op de vier schalen en cluster-analyses op de heterogene schalen van de LSI (CE en RO).

Een correlatie-analyse op de gewogen *d*-scores en een aantal achtergrondvariabelen (zie Tabel 2), laat vrijwel geen statistisch significante correlaties zien. Leeftijd is de enige variabele die significant samenhangt met de *d*-score op de Abstracte Conceptualisering-schaal ($r = -.59$, $p < .05$). Oudere vrouwen leren op een minder abstracte manier dan oudere mannen, terwijl jongere vrouwen in het onderwijs een meer abstracte leerstijl hebben dan jongere mannen. Het uitvoeren van een cluster-analyse op de heterogene schalen leverde geen betekenisvolle resultaten op.

We concluderen dat Kolb's LSI één schaal bevat die gevoelig is voor sekseverschillen: de

Tabel 2
Studies die Kolb's LSI gebruiken en geselecteerde achtergrondvariabelen

nr onderzoekers	N_{σ}	N_{δ}	<i>d</i> -score AC	leeft.	jaar	bron	studie	instr.
07 Choi	92	48	-.39	40	88	paper	versch.	84
08 Katz	435	218	-.14	20	88	tijds.	versch.	76
10 Vernon-Gerstenfeld	13	82	-.35	37	89	tijds.	anders	84
11 Hines & Seidman	202	134	-.16	20	88	paper	so.ws.	84
12 Cornwell et al.	66	54	-.44	missing	91	tijds.	so.ws.	84
13 Newland & Woelfl	10	30	-.04	25	92	tijds.	med.	84
14 Hayden & Brown	19	28	.56	20	85	tijds.	lett.	76
15 Hayden & Brown	16	12	.00	20	85	tijds.	zaak	76
16 Hayden & Brown	19	17	.26	20	85	tijds.	na.ws.	76
17 Hayden & Brown	19	28	.18	20	85	tijds.	lett.	76
18 Hayden & Brown	14	15	-.09	20	85	tijds.	zaak	76
19 Hayden & Brown	28	8	.31	20	85	tijds.	na.ws.	76
21 Hayden & Brown	44	71	-.03	20	85	tijds.	lett.	76
22 Rhodes	98	46	.08	30	90	tijds.	versch.	84
23 Hudak & Anderson	54	43	-.19	20	90	tijds.	soc.ws.	76
24 Bokoros et al.	125	62	-.45	31	90	paper	soc.ws.	76
25 Cordell	128	72	-.25	43	91	tijds.	anders	84
26 Logan	67	26	-.11	34	90	tijds.	lett.	84
27 Dorsey & Pierson	168	345	-.19	38	84	tijds.	soc.ws.	76

D-score AC = verschil score abstracte conceptualisering; leeft. = leeftijd; jaar = jaar van publicatie; bron = bron van publicatie; studie = afstudeerrichting; instr. = of de originele versie (1976) of de gereviseerde versie (1984) van Kolb's LSI; Tijds. = tijdschrift; versch. = verschillende; soc.ws. = sociale wetenschappen; med. = medicijnen; lett. = letteren; zaak = zaakvakken; na.ws. = natuurwetenschappen

N.b. In de publikaties van de studies 7, 11 en 27 zijn de relevante statistieken vermeld, statistieken uit de overige studies zijn verkregen via de auteurs

Abstracte Conceptualisering-schaal. In vergelijking met vrouwen hebben relatief meer mannen een abstracte leerstijl. De overige drie schalen leveren heterogene *d*-scores op. Alhoewel het aannemelijk is dat de gevonden seksverschillen worden beïnvloed door mediërende variabelen, hebben we deze in de meta-analyse niet kunnen vinden.

Entwistle's Approaches to Studying Inventory, resultaten

De ASI is een vragenlijst, bestaande uit 64 items, met behulp waarvan studenten hun eigen leren kunnen beschrijven. De items maken deel uit van 16 schalen die op hun beurt 4 leeroriëntaties weergeven (zie Tabel 3). De betekenisgerichte en de reproductie-gerichte leeroriëntatie weerspiegelen het onderscheid tussen een diepte- en een oppervlakte-benadering (Marton & Säljö, 1976a en 1976b). Daarnaast bevat

de ASI schalen waarmee prestatie-oriëntatie alsmede leerstijlen en 'pathologieën' kunnen worden gemeten. Aan de respondenten wordt gevraagd voor elk item aan te geven in hoeverre men het met de betreffende uitspraak 'geheel eens' dan wel 'geheel oneens' is. De resultaten van onze analyses worden op schaal-niveau besproken.

In de meeste onderzoeken worden betrouwbaarheden vermeld. De interne consistentie varieert nogal: in verschillende onderzoeken kunnen dezelfde schalen betrouwbaarheden laten zien van .29 maar ook van .82. Voor een discussie over de betrouwbaarheid van dit instrument verwijzen we naar Richardson (1990).

In Tabel 4 zijn de *d*-scores, de betrouwbaarheidsintervallen van de *d*-scores en informatie omtrent de homogeniteit van de studies die we hebben betrokken in de meta-analyse, weerge-

Tabel 3

Dimensies van de Approaches to Studying Inventory (bron: Entwistle, 1981 en voor de vertaling Vermunt, 1985)

Subschaal	Korte beschrijving
<i>Betekenis oriëntatie</i>	
Diepte-aanpak (DA)	Actieve benadering gericht op het begrijpen van de betekenis. Onderzoekt bewijsmateriaal kritisch waarop conclusies zijn gebaseerd.
Gebruiken van bewijs (GB)	
Relateren van ideeën (RI)	Studiestof relateren met andere onderdelen van de cursus of met eigen ervaringen.
Intrinsieke motivatie (IM)	Geïnteresseerd in het leren om het leren zelf.
<i>Reproductie oriëntatie</i>	
Oppervlakte-aanpak (OA)	Nadruk op memoriseren, van buiten leren. Beperkt het leren tot door de docenten gedefinieerde taken en cursusmateriaal.
Cursus gebondenheid (CG)	
Faalangst (FA)	Pessimisme en angst over studieresultaten, gebrek aan zelfvertrouwen.
Extrinsieke motivatie (EM)	Geïnteresseerd in de studie vanwege de kwalificaties die het oplevert.
<i>Prestatie oriëntatie</i>	
Prestatie motivatie (PM)	Competitief en vol zelfvertrouwen. Niet in staat regelmatig en effectief te werken.
Ongeorganiseerde studiemethoden (OS)	
Strategische aanpak (StA)	Zoekt actief naar informatie over examen-eisen en vragen; probeert indruk te maken op de staf.
Negatieve studie-attitude (NS)	Gebrek aan interesse.
<i>Stijlen en 'pathologieën'</i>	
'Globetrotting' (GL)	Geneigd te snel conclusies te trekken en te generaliseren. Gebruik van analogieën, nadruk op het opbouwen van een algemeen beeld over ideeën en verbanden ertussen.
'Comprehension' leren (CL)	
'Operation' leren (OL)	Stapsgewijze, logisch-analytische werkwijze met de nadruk op de details en feiten.
'Improvvidence' (Imp)	Aandacht overmatig gericht op details, niet geneigd relaties tussen ideeën te overdenken.

geven. Uit de analyse blijkt dat, op één uitzondering na, alle onderzoeken sekseverschillen – in dezelfde richting – te zien geven op drie van de zestien schalen (Intrinsieke Motivatie, Faalangst en Extrinsieke Motivatie) (zie Tabel 5). De Extrinsieke Motivatie-schaal is homogeen ($Q=5.0$). Aan de andere twee schalen (Intrinsieke Motivatie en Faalangst) ligt niet één populatie parameter ten grondslag. Dit maakt het moeilijk om conclusies te trekken naar aanleiding van de gevonden resultaten. Het is deson-

danks opvallend dat de schalen met d -scores die in dezelfde richting wijzen, voornamelijk betrekking hebben op affectieve factoren. Vrouwen zeggen in vergelijking met mannen meer angst te ervaren en pessimistischer te zijn ten aanzien van hun succes op school. Eveneens opvallend zijn de scores van vrouwen in de verschillende studies die er op wijzen dat vrouwelijke respondenten naar eigen zeggen meer intrinsiek gemotiveerd zijn dan de mannelijke respondenten; de laatsten zeggen relatief meer extrinsiek gemotiveerd te zijn.

De resultaten van de meta-analyse zijn beïnvloed door artefacten en mediërende variabelen. Een artefact heeft betrekking op het gebruik van het onderzoeksinstrument. In de meeste onderzoeken is een aangepaste versie van de ASI gebruikt. Soms ging het om wat kleine aanpassingen om het instrument geschikt te maken voor een bepaalde doelgroep (bijv. Gledhill & Van der Merwe, 1989). Richardson en King (1991) en Coles (1985) gebruikten verkorte versies. Hierdoor hadden we niet bij ieder onderzoek de beschikking over statistische gegevens van alle schalen. In de tweede plaats hebben de verschillende onderzoeksituaties waarschijnlijk geleid tot de grote variantie in d -scores: studenten uit verschillende studierichtingen van de Colorado State University (Miller et al., 1990), medische studenten in hun laatste jaar (Gledhill & Van der Merwe, 1989), Engelse en Amerikaanse gamma-studenten (Richardson & King, 1991),

Tabel 4

Verschilcores en homogeniteit volgens het 'random effects model' na een correctie voor betrouwbaarheid op Entwistle's ASI

	d -score(sd)	95%-Betrouwbaarheidsinterval voor d	Q
DA	.04(.13)	-.21 to .30	36.5*
GB	-.07(.12)	-.31 to .17	36.5*
RI	.18(.12)	-.06 to .42	25.2*
IM	.29(.20)	-.10 to .69	33.1*
OA	.13(.09)	-.04 to .30	7.2
CG	-.18(.11)	-.39 to .04	11.4*
FA	.30(.08)	.13 to .46	11.3*
EM	-.35(.05)	-.45 to -.26	5.0
PM	-.21(.10)	-.41 to -.01	13.4*
OS	.06(.10)	-.14 to .25	2.7
StA	.17(.13)	-.09 to .43	11.8*
NS	.00(.18)	-.35 to .35	24.2*
GL	-.07(.13)	-.32 to .19	4.5
CL	-.10(.09)	-.28 to .08	19.9*
OL	.01(.21)	-.41 to .44	13.3*
Imp	.17(.12)	-.06 to .40	15.3*

* Significant heterogeen ($p \leq .05$) volgens een chi-kwadraat test.

Afkortingen zie Tabel 3

Tabel 5

Verschilcores op de schalen van de ASI

nr	onderzoekers	DA	GB	RI	IM	OA	CG	FA	EM
1	Miller et al.	-.17	-.31	.21	.13	.19	.30	-.26	
2	Gledhill et al.	.17	.05	.36	.10	-.13	-.25	.13	-.52
3	Clarke	-.11	.00	-.13	.03	.19	-.07	.8	.55
4	Coles								.12
5	Watkins	.47	.29	.46	.77	.05	-.35	.39	-.49
28	Richardson	-.17	.37	.01		.35	.13	.38	
29	Richardson	-.06	-.35	-.10	.04	.05	-.02		
		PM	OS	StA	NS	GL	CL	OL	Imp
1		-.43	.34	-.16	-.27	.21			
2		.00	-.17	.09	-.41	-.17	-.12	-.37	-.30
3		-.39	.05	-.22	.10	.21	.11	-.03	.27
4									
5		-.10	.16	.24	.34	-.14	.18	.28	.26
28				.35			.00		-.03
29							-.42		

Afkortingen zie Tabel 3

Tabel 6

Studies die Entwistle's ASI gebruiken en geselecteerde achtergrondvariabelen

nr	onderzoekers	N_{v}	N_{d}	jaar	bron	land	type	studie
1	Miller et al.	650	465	90	tijds.	USA	stud.	versch.
2	Gledhill et al.	41	135	89	tijds.	Zuid Afrika	stud.	versch.
3	Clarke	68	85	86	tijds.	Australië	stud.	med.
4	Coles	44	43	85	tijds.	Groot Britt.	stud.	med.
5	Watkins	132	160	86	tijds.	Australië	stud.	versch.
28	Richardson	27	68	90	tijds.	Groot Britt.	stud.	soc.ws.
29	Richardson	113	114	90	missing	USA	stud.	soc.ws.

Jaar = jaar van publikatie; bron = bron van publikatie; land = land waar de studie is uitgevoerd; type = type respondenten; studie = afstudeerrichting; tijds. = tijdschrift; stud. = studenten; versch. = verschillende; soc.ws. = sociale wetenschappen; med. = medicijnen

N.b. In de publikaties van de studies 2 en 3 zijn de relevante statistieken vermeld, statistieken uit de overige studies zijn verkregen via de auteurs, in de studies 4, 28 en 29 zijn de statistieken berekend uit andere dan in de publikatie vermelde data.

jongere jaars studenten uit Australië (Watkins & Hattie, 1981) en Engelse jongere jaars medische-studenten (Coles, 1985). In Tabel 6 zijn de achtergrondvariabelen uit de onderzoeken weergegeven. Vanwege het kleine aantal onderzoeken hebben we op de ASI geen correlatie-analyses en cluster-analyses verricht.

4 Discussie

In dit artikel hebben we een overzicht gegeven van het onderzoeksdomin 'seks en leren'. Uit de gegeven schets van het onderzoeksdomin blijkt dat het hier een tamelijk onuitgewerkt onderzoeksterrein betreft met hoofdzakelijk beschrijvende onderzoeken. De resultaten geven geen eenduidig antwoord op de vraag in hoeverre leerprocessen seksespecifiek zijn. Voor de gevonden verschillen worden in de afzonderlijke onderzoeken bovendien empirische noch theoretische verklaringen gegeven. Hierdoor ontstaat geen zicht op de binnen- en buitenschoolse determinanten van de wijze waarop vrouwen en mannen (leren) kennen en kennis verwerven. Ook de vraag, onder welke condities, de gevonden verschillen in leren tussen vrouwen en mannen eventueel samenhangen met seksespecifieke leerprestaties en keuzen, wordt niet beantwoord.

Op de resultaten die zijn verkregen met Kolb's Learning Style Inventory en Entwistle's Approaches to Studying Inventory, is vervolgens een meta-analyse verricht. Uit de verrichte meta-analyse op de onderzoeken waarin

gebruik is gemaakt van Kolb's LSI blijkt dat de leerstijl van mannen relatief meer gekenmerkt wordt door abstracte conceptualisering. Alleen leeftijd blijkt op dit verschil van invloed te zijn. De drie andere schalen laten heterogene resultaten zien. Dit zou kunnen betekenen dat sekseverschillen worden beïnvloed door andere factoren. In de onderzoeken die zijn opgenomen in de meta-analyse konden we deze echter niet vinden. Uit de meta-analyse op de onderzoeken waarin gebruik is gemaakt van Entwistle's ASI blijken sekseverschillen ten aanzien van drie affectieve factoren: intrinsieke motivatie, faalangst en extrinsieke motivatie. Alleen de Extrinsieke Motivatie-schaal is homogeen. Dat wil zeggen dat de gevonden sekseverschillen op de twee andere schalen beïnvloed worden door andere factoren. Uit de meta-analyse kon niet worden afgeleid om welke factoren het gaat.

We concluderen dat 'seks' als variabele globaal gezien, dat wil zeggen over de verschillende onderzoeken heen, slechts in geringe mate differentieert naar leerstijlen/leerstrategieën. De onderzoeken afzonderlijk laten echter een variëteit aan sekseverschillen zien. Een dergelijke uitkomst zien we bijvoorbeeld ook bij onderzoeken naar seksespecifieke leerprestaties bij wiskunde (zie Hyde, Fennema & Lamon, 1990). De wisselende resultaten van de in dit artikel geanalyseerde onderzoeken zijn soms het gevolg van het instrument dat is gebruikt. Maar ook bij die onderzoeken waarbij gebruik is gemaakt van eenzelfde instrument (zie de uitgevoerde meta-analyse), treden verschillende resultaten op in de zin van grote en

kleine *d*-scores. Vanuit dit gegeven werpen we twee hypothesen op die in vervolgonderzoek nader uitgewerkt en getoetst zouden moeten worden. Allereerst is het de vraag in hoeverre sekseverschillen in leerstijlen/leerstrategieën afhankelijk zijn van de onderwijscontext. Een aanwijzing dat sekseverschillen van contextfactoren afhankelijk zijn is het feit dat de onderzoeken die in dit artikel zijn besproken, zijn verricht in uiteenlopende onderwijsomgevingen. Heeft een bepaald type school, een bepaald vak of een bepaalde instructie andere sekseverschillen in leerstijlen/leerstrategieën opgeroepen dan andere scholen, vakken of instructiestrategieën? Voor onderzoek naar deze hypothese is het nodig dat meer studies naar aan sekse gerelateerde (elementen van) leerstijlen/leerstrategieën worden verricht in verschillende onderwijssituaties met gestandaardiseerde instrumenten.

Ten tweede is het de vraag of de variabele 'sekse' niet genuanceerder onderzocht zou moeten worden. In de besproken onderzoeken is steeds een onderscheid gemaakt tussen biologische vrouwen en mannen. De verschillen in leerstijlen/leerstrategieën die tussen de groepen worden gevonden, worden vervolgens vaak *geïnterpreteerd* als resultaat van socialisatieprocessen. Meestal wordt gewezen op primaire socialisatieprocessen. Soms gaan auteurs tevens in op secundaire socialisatie en wordt de mogelijke invloed van de school bediscussieerd. Op deze wijze wordt (indirect) betoogd dat niet zozeer biologische verschillen verantwoordelijk zijn voor de aan sekse gerelateerde verschillen in leerstijlen/leerstrategieën, alswel de 'vrouwelijke' en 'mannelijke' eigenschappen en gedragingen van studenten. Door denkend op deze weg is het wellicht zinniger om niet alleen 'geslacht' als variabele te nemen voor het onderzoeken van sekseverschillen, maar tevens 'sekse-identiteit'. Het gaat dan om de mate waarin vrouwen en mannen zichzelf als vrouwelijk of mannelijk waarnemen. Met het toevoegen van de variabele 'sekse-identiteit', kan de invloed van de onderwijscontext op aan sekse gerelateerde (elementen van) leerstijlen/leerstrategieën beter doordacht en onderzocht worden. Immers: de mate waarin studenten zich op een gegeven moment een bepaald type vrouwelijkheid of mannelijkheid toedichten, valt te begrijpen als de interac-

tie tussen omgeving (hoe worden studenten bijvoorbeeld binnen een bepaalde onderwijscontext aangesproken) en ervaringen van studenten die daaraan vooraf zijn gegaan (Ten Dam & Volman, 1991; Willemsen, 1993).

Bij wijze van afsluiting stellen we ten slotte de vraag of onderzoek naar sekse-specifieke elementen in leerstijlen/leerstrategieën nu een bijdrage kan leveren aan de discussie over sekse-ongelijkheid in het onderwijs. We denken van wel, mits aan bepaalde voorwaarden wordt voldaan. Om de, onder andere, in dit artikel gevonden resultaten betekenisvol te maken voor onderzoek naar sekse-specifieke schoolloopbanen is het belangrijk dat de relatie wordt onderzocht van leerstijlen met leerprestaties en keuzen. Sinds 1980 zijn er inderdaad een paar, niet in de meta-analyse betrokken, onderzoeken verricht naar de samenhang tussen sekseverschillen in leerprocessen enerzijds en leerprestaties (Matthews, 1991; Thompson & O'Brien, 1991) of keuzen (Bar-Haim & Wilkes, 1989, Dippelhofer-Stiem, 1989) anderzijds. Alhoewel er uit de genoemde onderzoeken een samenhang naar voren komt tussen leerprocessen en sekse-specifieke keuzen en prestaties, is de aard van de gevonden samenhang onduidelijk. Leiden bepaalde leerstijlen (of een van de andere gehanteerde concepten) de facto tot minder goede prestaties of geldt dit alleen in een niet-convergerende instructiecontext? En, kiezen leerlingen met verschillende leerstijlen ook verschillende vakken/studierichtingen of oefent (ook) het vak of de studierichting invloed uit op het leren van leerlingen? Aangezien de resultaten van de meta-analyse erop wijzen dat de gevonden sekseverschillen interacteren met andere factoren, zou in lijn met de door ons opgeworpen hypothesen voor vervolgonderzoek nader bestudeerd moeten worden onder welke onderwijscondities een eventuele samenhang tussen sekseverschillen (niet alleen opgevat als geslacht maar tevens als sekse-identiteit) in leren enerzijds en elementen van sekse-specifieke schoolloopbanen zoals prestaties en keuzen anderzijds, optreedt.

Noten

1. In de leerpsychologie zijn verschillende termen in omloop om iets te zeggen over de wijze waarop mensen leren kennen en kennis verwerven (bijv. leeraanpak, leerstrategie, leerstijl). De verschillen in terminologie verwijzen met name naar de invloed van het onderwijs/leertaak op het leerproces. In de meeste onderzoeken worden 'leerstijlen' bijvoorbeeld gedefinieerd als min of meer stabiele persoonlijkheidskenmerken, onafhankelijk van onderwijskundige factoren (bijv. Riding & Cheema, 1991). In Nederland definieert Vermunt (1992) in navolging van Schmeck et al. leerstijlen echter als het resultaat van de interactie tussen persoons- en contextfactoren.

In dit artikel gebruiken we zo veel mogelijk de termen leren en leerprocessen. Zodra een specifieke theorie of auteur aangehaald wordt, gebruiken we een vertaling van de termen uit de betreffende theorie of van de betreffende auteur. (In het geval van Kolb's LSI is dit de term leerstijlen en in het geval van Entwistle's ASI zijn het de termen leeroriëntaties en leeraanpak ('approaches to studying').)

2. Deze paragraaf is een bewerking van Severiens en Ten Dam (1994).
3. De betrouwbaarheden van de originele LSI zijn: Concrete Ervaring: $\alpha=.55$, Selectieve Observatie: $\alpha=.62$, Abstracte Conceptualisering: $\alpha=.75$ en Actieve Experimentatie: $\alpha=.66$.

Literatuur

- Atkinson, G. (1988). Reliability of the learning style inventory-1985. *Psychological Reports*, 62, 755-758.
- Baker, D. P., & Perkins Jones, D. (1993). Creating Gender Equality: Cross-national Gender Stratification and Mathematical Performance. *Sociology of Education*, 66, 91-103.
- Bar-Haim, G., & Wilkes, J. M. (1989). A cognitive interpretation of the marginality and underrepresentation of women in science. *Journal of Higher Education* 6, 371-387.
- Baxter Magolda, M. B. (1989). Gender differences in cognitive development: An analysis of cognitive complexity and learning styles. *Journal of College Student Development*, 30 (3), 213-220.
- Belenky, M. T., Clinchy, B. M. T., Goldberger, N. R., & Tarule, J. M. (1986). *Women's ways of knowing. The development of self, voice, and mind*. New York: Basic Books.
- Bennett, C. L. (Ed.) (1988). *Comprehensive multicultural education, theory and practice*. Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- Biggs, J. B. (1987). *Student approaches to learning and studying. Research monograph*. (ERIC No. ED 308 201).
- Boekaerts, M., & Simons, P. R. J. (1993). *Leren en instructie. Psychologie van de leerling en het leerproces*. Assen: Dekker & Van de Vegt.
- Bokoros, M. A., Goldstein, M. B., & Sweeney, M. M. (1990). *Common cognitive personality factors in non-clinical measures*. Paper presented at the Annual Convention of the American Psychological Association. (ERIC No. ED 328 819).
- Bügel, K., & Glas, C. (1991). Item-specifieke verschillen in de prestatie van jongens en meisjes bij tekstbegripexamens moderne vreemde talen. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 16, 337-351.
- Busato, V., Dam, G. T. M. ten, Eeden, P. van den, & Terwel, J. (1994). Gender-related effects of cooperative learning in a mathematics curriculum for 12 to 16 year-olds. *Journal of Curriculum Studies*, 26, 675-694.
- Chatterjea, R. G., & Paul, B. (1982). Cognitive style, social environment, sex and recognition capacity. *Psycho-Lingua*, 12(1), 37-45.
- Choi, J. M., & Washington, N. (1988). *Learning styles of academic librarians and implication for professional development*. (ERIC No. ED 307 892).
- Clarke, R. M. (1986). 'Students' approaches to learning in an innovative medical school: a cross-sectional study. *British Journal of Educational Psychology*, 56, 309-321.
- Claxton, Ch. S. (1990). Learning styles, minority students, and effective education. *Journal of Developmental Education*, 14(1), 6-8.
- Cohen, J. (1977). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (Rev. Ed.) New York: Academic Press.
- Coles, C. R. (1985). Differences between conventional and problem-based curricula in their students' approaches to studying. *Medical Education*, 19, 308-309.
- Collins, P. H. (1989). The social construction of black feminist thought. *Signs*, 14 (4), 745-773.
- Cordell, B. J. (1991). A study of learning styles and computer-assisted instruction. *Computers and Education*, 16(2), 175-183.

- Cornwell, J. M., Manfreda, P. A., & Dunlap, W. P. (1991). Factor analysis of the 1985 revision of Kolb's Learning Style Inventory. *Educational and Psychological Measurement*, 51, 455-462.
- Dam, G. ten, & Volman, M. (1991). Conceptualizing gender differences in educational research: the case of the Netherlands. *British Journal of Sociology of Education*, 12(3), 309-321.
- Dam, G. ten, Eck, E. van, & Volman, M. (1992). *Onderwijs en sekse. Een verkenning van researchprogramma's*. 's-Gravenhage: DCE/STEO.
- Dippelhofer-Stiem, B. (1989). The development of research-oriented learning in five European countries. *European Journal of Psychology of Education*, 4, 489-503.
- Dorsey, O. L., & Pierson, M. J. (1984). A descriptive study of adult learning styles in a non-traditional education program. *Lifelong Learning*, 8, 8-11.
- Duckwall, J. M., Arnold, L., & Hayes, J. (1990). *Approaches to learning by undergraduate students: A longitudinal study*. (ERIC No. ED 322 677).
- Entwistle, N. J. (1981). *Styles of learning and teaching*. New York: John Wiley & Sons.
- Glass, G. V. (1976). Primary, secondary and meta-analysis of research. *Educational Researcher*, 5, 3-8.
- Gledhill, R. F., & Van der Merwe, C. A. (1989). Gender as a factor in student learning: preliminary findings. *Medical Education*, 23, 201-204.
- Haaken, J. (1988). Field dependence research: a historical analysis of a psychological construct. *Signs*, 13(2), 311-330.
- Hayden, R. R., & Brown, M. S. (1985). Learning styles and correlates. *Psychological Reports*, 56, 243-246.
- Hedges, L. V., & Olkin, I. (1985). *Statistical methods for meta-analysis*. Orlando, FL: Academic Press.
- Hines, S. J., & Seidman, S. A. (1988). *The effects of selected CAI design strategies on achievement, and an exploration of other related factors*. Proceedings of selected research papers presented at the Annual Meeting of the Association for Educational Communications and Technology. (ERIC No. ED 295 646).
- Hudak, M. A., & Anderson, D. E. (1990). Formal operations and learning style predict success in statistics and computer science courses. *Teaching of Psychology*, 17(4), 231-234.
- Hunter, J. E., & Schmidt, F. L. (1990). *Methods of meta-analysis. Correcting error and bias in research findings*. London: Sage Publications, Inc.
- Hyde, J., Fennema, E., & Lamon, S. (1990). Gender differences in mathematics performance: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 107(2), 139-155.
- Jörg, T., Man in 't Veld, M., Wubbels, Th., & Verwey, P. (1990). *Oorzaken van de geringe populariteit van natuurkunde als examen vak bij meisjes in het AVO*. Eindverslag SVO-project 6596. 2e verbeterde versie. Utrecht: Vakgroep Natuurkunde Didactiek van de Rijksuniversiteit Utrecht.
- Katz, N. (1988). Individual learning style: Israeli norms and cross-cultural equivalence of Kolb's LSI. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 19(3), 361-379.
- Kolb, D. A. (1976). *Learning Style Inventory: Technical manual*. Boston: Mc Berand Company (revised 1978).
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning, experience as a source of learning and development*. Englewood Cliffs NJ.: Prentice-Hall.
- Kuyper, H., & Werf, M. P. C. van der (1991). De invloed van docenten op de sekseverschillen met betrekking tot wiskunde. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 16, 3-18.
- Light, R. J., & Pillemer, D. B. (1984). *Summing up; the science of reviewing research*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Logan, E. (1990). Cognitive styles and online behavior of novice search. *Information Processing and Management*, 26(4), 503-510.
- Marton, F., & Säljö, R. (1976a). On qualitative differences in learning, 1-Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.
- Marton, F., & Säljö, R. (1976b). On qualitative differences in learning, 2-Outcomes as a function of the learners conception of the task. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 115-127.
- Matthews, D. B. (1991). The effects of learning style on grades of first year college students, *Research in Higher Education* 32, 253-268.
- Meijnen, G. W., & Riemersma, F. S. J. (1992). *School-carrière: een klassekwestie?* Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Miller, C. D., Finley, J., & McKinley, D. L. (1990). Learning approaches and motives: Male and female differences and implications for learning assistance programs. *Journal of College Student Development*, 31(2), 147-154.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen (1992). *Onderwijsemancipatiënota 1993-1996*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen.

- Myer, K. A., & Higgins, H. J. (1984). Cognitive style, gender and self-report of principle as predictors of adult performance on Piaget's Water Level Task. *Journal of Genetic Psychology*, 144(2), 179-183.
- Newland, J. R., & Woelfl, N. N. (1992). Learning style and academic performance within a group of sophomore medical students. *Academic Medicine*, 67(5), 349.
- Perry, W. G. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Petrakis, E. (1981). Cognitive styles of physical education majors. *Perceptual and Motor Skills*, 53(2), 574.
- Pinto, J. K., & Geiger, M. A. (1991). Changes in learning-style preferences: a prefatory report of longitudinal findings. *Psychological Reports*, 68, 195-201.
- Rhodes, R. W. (1990). Measurement of Navajo and Hopi brain dominance and learning styles. *Journal of American Indian Education*, 29(3), 29-40.
- Richardson, J. T. E. (1990). Reliability and replicability of the Approaches to Studying Questionnaire. *Studies in Higher Education*, 15(2), 155-168.
- Richardson, J. T. E., & King, E. (1991). Gender differences in the experience of higher education: Quantitative and qualitative approaches. *Educational Psychology*, 11(3-4), 363-382.
- Riding, R., & Cheema, I. (1991). Cognitive styles - an overview and integration, *Educational Psychology*, 11, 193-215.
- Rikhof-van Eijk, M., & Neuman, I. (1989). *Systeem van vrouwen; meisjes, informatica en didactiek*. Utrecht: COBO.
- Rossum, E. J. van, & Schenk, S. M. (1984). The relationship between learning conception, study strategy and learning outcome, *British Journal of Educational Psychology*, 54(1), 73-83.
- Schmeck, R. R. (1983). Learning styles of college students. In R. Dillon & R. R. Schmeck (Eds.), *Individual differences in cognition* (Vol. 1 pp. 233-79). New York: Academic Press.
- Schwarzer, R. (1989). *Manual for meta-analysis*. Berlin: Institut für Psychologie (WE 7), Freie Universität Berlin.
- Severiens, S. E., & Dam, G. T. M. ten (1994). Gender differences in learning styles: a narrative review and a quantitative meta-analysis. *Higher Education*, 27(4), 487-501.
- Speth, C., & Brown, R. (1988). Study approaches, processes and strategies; Are three perspectives better than one?, *British Journal of Educational Psychology* 58(3), 247-257.
- Sterringa, B., & Petit, C. A. M. (1989). *Seksespecifieke interactie in de onderwijsleersituatie. Eindverslag*. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen, IMV.
- Thompson, M. J., & O'Brien T. P. (1991). *Learning styles and achievement in postsecondary classrooms*. Paper presented at the Annual Conference of the American Educational Research Association. (ERIC No. ED 331 554).
- Veres, J. G., Sims R. R., & Locklear, T. S. (1991). Improving the reliability of Kolb's revised Learning Style Inventory. *Educational and Psychological Measurement*, 51, 143-150.
- Vermunt, J. D. H. M. (1992). *Leerstijlen en sturen van leerprocessen in hoger onderwijs. Naar procesgerichte instructie en zelfstandig denken*. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Vernon-Gerstenfeld, S. (1989). Serendipity? Are there gender differences in the adoption of computers. A case study. *Sex Roles: A Journal of Research*, 21(3-4), 161-173.
- Watkins, D. (1986). Learning processes and background characteristics as predictors of tertiary grades. *Educational and psychological measurement*, 46, 199-203.
- Watkins, D., & Hattie, J. (1981). The learning processes of Australian university students: Investigations of contextual and personal factors. *British Journal of Educational Psychology* 51(3), 384-393.
- Werf, M. P. C. van der (1988). *Meisjes en wiskunde; het HEWET-project. Eindrapport*. Groningen: RION.
- West, R. F. (1982). A construct validity study of Kolb's learning style types in medical education. *Journal of Medical Education*, 57, 794-796.
- Willemsen, T. M. (1993). *Sekse verplicht*. Tilburg: University Press.
- Witkin, H. A. (1979). Socialization, culture and ecology in the development of group and sex differences in cognitive style. *Human Development*, 22, 358-372.

Auteurs

G. T. M. ten Dam is werkzaam als universitaire hoofd-docente bij het Instituut voor de Lerarenopleiding van de Universiteit van Amsterdam

S. E. Severiens is Assistent-in-Opleiding bij het Instituut voor de Lerarenopleiding van de Universiteit van Amsterdam

Adres: Instituut voor de Lerarenopleiding, Herengracht 256, 1016 BV Amsterdam

Abstract

Learning styles, learning strategies and learning motivation. A meta-analysis of the learning of women and men

G. T. M. ten Dam & S. E. Severiens. Pedagogische Studiën, 1995, 72, 206-220.

The main research question of this article is whether men and women use different learning styles/learning strategies and, if they do, to what extent are gender differences related to (educational) factors? In the first section we give a brief overview of the research domain. In the second part of the article we present the results of a meta-analysis on two instruments (Kolb's Learning Style Inventory and Entwistle's Approaches to Studying Inventory). On Kolb's instrument, the results showed that men were more likely than women to prefer the abstract conceptualisation mode of learning. Age was the only variable with a statistically significant correlation with the *d*-score on the Abstract Conceptualization scale. On Entwistle's ASI, gender differences appear on three affective components: intrinsic motivation, fear of failure and extrinsic motivation. In the last section we reflect on the research domain 'gender and learning' again and discuss the relevance of this domain for research on gender-inequality in education.

H. Blok**

Samenvatting

Een positieve leeshouding kan het proces van het leren lezen bevorderen. Daarom is het van belang om al bij jonge kinderen een positieve houding tegenover lezen na te streven. Het is een relevante vraag of Sesamstraat – een door kleuters erg gewaardeerd programma – aan dit doel een bijdrage kan leveren. In een voorstudie is onderzocht hoe kleuters reageren op de onderdelen van Sesamstraat die met leesbevordering te maken hebben. Bij het onderzoek zijn 120 kleuters betrokken geweest en 13 onderdelen (onderverdeeld in vijf voorleesonderdelen en acht onderdelen waarin de omgang met geschreven teksten op een min of meer natuurlijke wijze getoond wordt). Uit observaties bleek dat de leesbevorderende onderdelen gemiddeld genomen even aandachtig bekeken werden als andere programma-onderdelen. Ook wekten ze niet minder zichtbaar plezier op. Tegelijkertijd werd vastgesteld dat onderdelen variëren in de aandacht waarmee ze bekeken werden en het plezier dat ze oproepen. Er is vervolgonderzoek nodig om meer inzicht in de achtergrond van deze variatie te verkrijgen. Dit inzicht is van belang voor een betere beoordeling van de consequenties die het kijken naar Sesamstraat kan hebben voor de leeshouding van jonge kinderen.

1 Inleiding

Naar algemeen wordt aangenomen, functioneert een positieve leeshouding bij het leren lezen als een katalysator van het leerproces. Kinderen die voor lezen belangstelling hebben, bereiken vermoedelijk snellere resultaten dan

kinderen voor wie het lezen weinig aantrekkelijk heeft. Het lijkt daarom zinvol bij voorbereidingen op het leren lezen veel aandacht te besteden aan een positieve leeshouding. In de gestaag groeiende literatuur over ontluikende geletterdheid (zie voor een recent overzicht Verhoeven, 1994) is voor het attitude aspect ruime aandacht. Zo wordt gewezen op het belang van een vroegtijdig en ruim aanbod van voor kinderen aantrekkelijke boeken. Ook wordt het belang benadrukt van personen "... die kinderen tot schriftoriëntatie aanzetten en die in een positieve sfeer inhaken op de eerste lees- en schrijfpogingen" (Verhoeven & Mommers, 1992, p. 101).

Voor de verdere gedachtenontwikkeling lijkt het nuttig een nadere invulling te geven aan de termen houding en attitude, die hier als equivalent behandeld worden. Psychologen definiëren attitude als "... a psychological tendency that is expressed by evaluating a particular entity with some degree of favor or disfavor" (Eagly & Chaiken, 1992). In het algemeen neemt men aan dat attitudes niet aangeboren zijn, maar door ervaringen worden verworven. Bovendien zijn ze relatief stabiel van aard, maar desalniettemin veranderlijk. Past men deze uitgangspunten toe op de Nederlandse term leeshouding en beschouwt men uitsluitend de positieve variant, dan komt men tot de volgende omschrijving: *een positieve leeshouding is te zien als een verworven en relatief duurzame neiging lezen positief te evalueren*. Omdat jonge kinderen nog niet zelf kunnen lezen, lijkt een iets specifiekere invulling wenselijk, waarbij de term 'lezen' vervangen wordt door 'omgang met geschreven teksten'. Die omgang omvat zowel het bekijken van boeken door kinderen zelf als het samen met volwassenen bekijken en bespreken van boeken en het voorgelezen worden.

Wanneer en hoe komt nu bij jonge kinderen de leeshouding tot ontwikkeling? De eerste vraag is makkelijker te beantwoorden dan de tweede. De vorming van de leeshouding begint

* Dit onderzoek is uitgevoerd met steun van het toenmalige Ministerie voor Welzijn, Volksgezondheid en Cultuur.

** De redactie van Sesamstraat ben ik dankbaar voor de verleende diensten.

namelijk niet eerder dan wanneer kinderen met lezen en met boeken in aanraking komen. Voor veel kinderen ligt dit tijdstip ergens in het tweede levensjaar. Maar er zijn ook kinderen die pas twee jaar later op de kleuterschool voor het eerst met geschreven teksten in aanraking komen. Naar algemeen wordt aangenomen, wordt de frequentie en de aard van de boekcontacten sterk bepaald door de geletterdheid van de thuisomgeving. Het is bekend dat er tussen gezinnen in dit opzicht verschillen bestaan (Heath, 1983; Van Lierop-Debrauwer, 1990; Wells, 1987). De verschillen betreffen onder andere de hoeveelheid aanwezige kinderboeken, de tijd die aan voorlezen besteed wordt, de manier waarop wordt voorgelezen en het gebruik dat ouders zelf van geschreven teksten maken. Of een vroege start bevorderlijk is voor een positieve leeshouding, is onbekend. Maar dat een positieve instelling van ouders en ruime materiële voorzieningen gunstig zijn, is een voor de hand liggende veronderstelling (Greany, 1986).

Over de manier waarop de leeshouding zich ontwikkelt zijn eigenlijk alleen nog speculaties te geven. Socialisatie-principes zoals bekrachtiging ('reinforcement'), identificatie en imitatie kunnen hierbij een rol spelen. Van deze drie lijken de laatste twee de beste verklaringsmogelijkheden te bieden. Jonge kinderen *identificeren* zich wat betreft hun normen en waarden met de 'salient other', meestal de moeder. *Imitatie* speelt een rol als het gaat om de verwerping van concrete gedragingen ten opzichte van boeken. Bekend is dat kinderen nog voordat ze zelf kunnen lezen, leesgedrag kunnen imiteren (Bus, 1991; Sulzby, 1985). Zowel bij identificatie als bij imitatie nemen de ouders een centrale positie in. In hun eerste levensjaren bestaat er een dubbele afhankelijkheid tussen kinderen en hun ouders, namelijk wat betreft de informatie die kinderen ontvangen en wat betreft de affectie die ze krijgen. Deze afhankelijkheid heeft waarschijnlijk grote invloed: "... the consequence of early information and affect dependence is a complex interaction between children's maturing abilities and their learning experiences in forming attitudes" (Keil, 1991, p. 349).

De meeste kinderen worden thuis op een positieve manier gestimuleerd om met boeken om te gaan. Er is evenwel een groep kinderen die

het zonder die positieve stimulans moet stellen. Deze groep dreigt te gaan behoren tot de moeilijke lezers, de kinderen die achteraan hinken en bij wie het zelf lezen vermengd is met ervaringen van falen en frustratie. Achterstand thuis vertaalt zich dikwijls in een achterstand op school (Leseman, 1989; Meijnen & Riemersma, 1992; Verhoeven & Van Kuyk, 1991). Voor kinderen in een achterstandsituatie wordt hard gewerkt aan de ontwikkeling van voorschoolse en voerschoolse programma's. Bekende programma's zijn Klimrek, Opstapje en Op Stap (zie voor een overzicht: Lindijer, Poell, Smink & Visser, 1993). Sommige programma's grijpen aan bij het gezin ('home based'), andere programma's maken gebruik van bestaande voorzieningen zoals kindercentra ('center based'). Het is opvallend dat in geen van de programma's gebruik wordt gemaakt van televisie. Televisie is om verscheidene redenen een medium met een interessante potentie. Het staat buiten kijf dat kinderen op allerlei terreinen van televisieprogramma's leren (Dorr, 1992). Bovendien kan via de televisie met weinig kosten een groot publiek bereikt worden.

In het vervolg van dit artikel wordt aandacht besteed aan de mogelijke bijdrage van de televisie aan het opbouwen van een positieve leeshouding bij kinderen die nog niet zelf kunnen lezen. De aandacht is met name gericht op het dagelijks uitgezonden programma Sesamstraat. In de volgende paragraaf wordt een beschrijving gegeven van de manier waarop in Sesamstraat aan leesbevordering wordt gedaan. Aansluitend wordt gerapporteerd over een onderzoek waarbij een honderdtal kinderen op school een aflevering van Sesamstraat hebben bekeken. Dit onderzoek is een eerste verkenning, waarbij de aandacht vooral gericht is geweest op de directe reacties van kinderen. Onderzoek naar verder in de tijd liggende consequenties is weliswaar relevanter, maar pas opportuun als de directe reacties van kinderen ruime aandacht en belangstelling verraden. Er zijn twee exploratieve vraagstellingen geformuleerd:

- a. Welke reacties vertonen kinderen tijdens (en direct na) het bekijken van leesbevorderende onderdelen van Sesamstraat?
- b. Geven de reacties van de kinderen aanleiding om van sommige programma-onder-

delen een groter effect op de leeshouding te verwachten dan van andere onderdelen?

2 Sesamstraat

Sesamstraat is een educatief programma, gemaakt voor kinderen van vier tot zes jaar. Het programma is niet alleen bedoeld om kinderen plezier en verstrooiing te bieden. De bedoeling is ook kinderen in hun ontwikkeling te stimuleren. Beoogt de Amerikaanse versie vooral een stimulering van de cognitieve ontwikkeling, de Nederlandse versie legt het accent op de sociale en emotionele ontwikkeling, zonder overigens de cognitieve ontwikkeling geheel te verwaarlozen. In de beginjaren van het programma - het programma is al vanaf 1976 op de televisie - is een poging ondernomen de doelstellingen van Sesamstraat preciezer te verwoorden. Divendal en Levelt (1980) onderscheidde in de beginjaren dertien doelstellingen, waarvan de tweede hier wordt geciteerd omdat deze illustreert hoe Sesamstraat zich ten opzichte van het onderwijs trachtte te profileren: "De serie is niet bedoeld als onderwijsprogramma; wel is het een programma waarvan kinderen dingen kunnen leren waaraan in het huidige kleuteronderwijs over het algemeen weinig wordt gedaan; ook kunnen in het programma verbanden gelegd worden tussen de dingen van thuis en de dingen van school" (doelstelling 2, p. 12).

Die doelstellingen van toen nemen nu een minder centrale plaats in. De huidige redactie van Sesamstraat heeft geen behoefte aan een gedetailleerde beschrijving van de doelstellingen van het programma. Dat neemt niet weg dat Sesamstraat van nu nog steeds in belangrijke mate tegemoet komt aan de doelstellingen die in de beginjaren geformuleerd zijn.

Leesbevordering is één van de oogmerken waaraan Sesamstraat aandacht besteedt. Zo wordt er vrijwel dagelijks voorgelezen. Als toehoorders bij het voorlezen fungeren afwisselend de Nederlandse poppenstraatbewoners (Pino, Tommie, Ienie Mienie) en groepjes kleuters, die voor dit doel naar de studio worden gehaald. Er wordt veel gebruik gemaakt van speciaal voor Sesamstraat geschreven verhaaltjes of versjes. Voorbeelden zijn de verhalen over Dikkie Dik, Jubelientje en Kaas en Koos. Tijdens en na het voorlezen is er weinig

of geen interactie met de toehoorders. De poppen of de kinderen luisteren stil en leveren zelden commentaar. Na afloop van het voorlezen volgt de slotleider.

Uit deze beschrijving is duidelijk dat het voorlezen in Sesamstraat nogal afwijkt van de manier waarop veel ouders aan hun kinderen voorlezen (Sulzby & Teale, 1991). Het meest opvallend is dat de interactie tussen voorlezer en toehoorder in Sesamstraat bijna helemaal ontbreekt. Andere verschillen zijn dat de toehoorder niet het initiatief neemt ('Wil je me voorlezen?') en evenmin invloed uitoefent op de tekstkeuze. Vanzelfsprekend hangen zulke verschillen samen met het 'format' van televisieprogramma's.

Behalve via voorlezen wordt een positieve leeshouding ook op andere manier nagestreefd. Zo komen regelmatig lezende of schrijvende Sesamstraatbewoners in beeld, die op impliciete wijze aantonen dat lezen en schrijven vanzelfsprekende activiteiten vormen in het dagelijks leven. Ook worden wel thema-uitzendingen gemaakt rond lezen en daaraan verwante onderwerpen.

Het is niet bekend hoe kinderen reageren op de diverse onderdelen van Sesamstraat. Alleen in de beginjaren is enig onderzoek gedaan naar de manier waarop kinderen het programma bekeken. Akkerhuis (1980) observeerde in huiskamers hoe kinderen reageerden bij het bekijken van afleveringen Sesamstraat. Uit zijn observaties bleek dat kinderen met grote aandacht kijken. Gemiddeld houden zij gedurende 95 procent van de tijd hun blik op het scherm gericht. Zij beleven daarbij regelmatig plezier. Gemiddeld werd één per vier minuten waargenomen, dat een kind moest lachen of glimlachen. Voorts bleek dat de kinderen beslist geen passieve en zwijgzame kijkhouding hadden. Eens per twee à drie minuten lieten ze zich verleiden tot een verbale reactie, die merendeels betrekking had op iets wat ze zojuist gezien hadden. Grote verschillen tussen jonge en oudere kleuters of tussen jongens en meisjes werden niet aangetoond.

Divendal (1980) verzamelde kijkersreacties in kleuterscholen. De aandacht was vooral gericht op de beleving van de kinderen tijdens en na het kijken. Haar onderzoek had als voornaamste doel de programmamakers van 'feedback' te voorzien. Het kwalitatieve materiaal

laat zich daarom niet gemakkelijk samenvatten. De overheersende indruk is dat het kijken naar Sesamstraat een duidelijke doorwerking kreeg in vervolgvacatures van kinderen.

Naar men mag aannemen, spreekt Sesamstraat veel kinderen aan. In 1993 is in een toevallige oktoberweek bepaald hoeveel van de drie- tot zesjarigen naar Sesamstraat keken. Per dag bleek gemiddeld zo'n 28 procent van de kleuters te kijken. In de loop van de week heeft 71 procent van de kleuters één of meer afleveringen gezien. Ook buiten de directe doelgroep wordt Sesamstraat goed bekeken. Uit de kijkcijfers blijkt dat dagelijks gemiddeld een 600.000 kijkers van zes jaar en ouder naar het programma kijken. Ook allochtone kinderen kijken veelvuldig naar Sesamstraat (Averroës stichting, z.j.).

Over de omstandigheden waaronder kinderen kijken, bestaat onduidelijkheid. De indruk bestaat dat de meeste kinderen zonder begeleiding van hun ouders kijken. Dat zou impliceren dat ouders en kind geen kijkervaringen uitwisselen. Voor het optreden van eventuele leereffecten is dat wellicht geen gunstige conditie. Levelt (1981) maakt aannemelijk dat leereffecten gemedieerd worden door interacties met volwassenen die tot doel hebben het kind actief bij het kijken te betrekken. Ook Dorr (1992) wijst op het nut van maatregelen om de betrokkenheid van de kijker te vergroten. Extra activiteiten, zowel voorafgaande aan het kijken als na afloop, dragen bij aan een actieve kijkhouding die nodig is om leereffecten te realiseren.

3 Methode

3.1 Keuze programma's

De redactie van Sesamstraat heeft voor het onderzoek tien afleveringen uit de jaargang 1993/1994 beschikbaar gesteld. Deze tien zijn speciaal uitgezocht op de aanwezigheid van leesbevorderende onderdelen in een gevarieerde vorm. Uit de tien afleveringen is door de onderzoeker een nadere selectie gemaakt van vijf afleveringen, waarbij getracht is de variatie in de vormgeving van het voorleesonderdeel zo groot mogelijk te houden. In totaal bevatten de vijf afleveringen dertien onderdelen die voor leesbevordering relevant zouden kunnen zijn (Tabel 1).

3.2 De steekproef kleuters

Bij het onderzoek zijn zes basisscholen betrokken geweest, vijf in de omgeving van Arnhem, één in Zaandam. Deze scholen vormen een gelegenheidssteekproef: de selectie is door het toeval bepaald, binnen enkele randvoorwaarden (bereikbaarheid vanuit Nijmegen en Amsterdam, de beschikbaarheid op school van een vrije ruimte, de bereidheid van de school om deel te nemen). Per school deden 20 verschillende kleuters mee, min of meer gelijk verdeeld over de oudste en jongste kleuters. Kinderen die de Nederlandse taal volgens hun leerkracht nog nauwelijks machtig waren (bij voorbeeld omdat ze thuis een andere taal spreken), zijn buiten de steekproef gehouden.

Tabel 1

Overzicht van de dertien onderdelen die in het kader van leesbevordering mogelijk relevant zijn

Aflevering/ Onderdeel	Beschrijving	Vorm	Duur in min:sec	Aantal fragmenten
9/1	Rik repareert Pino's paraplu	Drama	4:38	17
9/8	Kaas en Koos: Schminken	Voorlezen	1:41	10
25/3	Bert en Ernie lezen in bed	Poppenspel	3:48	17
25/8	Kaas en Koos: Onder de grond	Voorlezen	2:07	11
38/1	Meneer Aart schrijft, Tommie schrijft ook	Drama	1:41	7
38/2	De Marsmannetjes ontdekken het boek	Poppenspel	2:27	9
38/9	Slimmie en Harry gaan naar de bibliotheek	Poppenspel	1:37	5
38/10	Man leest krant en sneeuwt in	Animatie	0:54	5
38/11	Noud koopt een boek	Voorlezen	2:10	12
114/4	Twee lezende meisjes	Reportage	1:56	5
114/6	Het Grote Hagel-, Storm- en Regenboek	Voorlezen	3:46	17
117/1	Meneer Aart krijgt brief met snor	Drama	2:06	10
117/8	Hondje onder de verf	Voorlezen	1:55	7

3.3 Procedure en instrumenten

Elke aflevering is op elke school slechts één keer vertoond, steeds aan een groepje van vier kleuters. Doordat er zes scholen deelnamen, is elke aflevering derhalve door 24 kleuters bekeken. De vertoningen vonden steeds plaats in een afzonderlijke ruimte op de school. Reacties van de kinderen, zowel tijdens als na het kijken, zijn door twee observatoren vastgelegd.

Ten behoeve van het verzamelen van de reacties tijdens het kijken zijn de afleveringen tevoren opgedeeld in korte fragmenten met een duur van 10 à 15 seconden (een kleine 70 fragmenten per aflevering, 340 fragmenten in totaal). Bij deze opdeling is voor zover mogelijk het logische verloop van de scènes intact gelaten. Per fragment hebben de observatoren twee typen reacties van de kinderen gescoord:

- Lachen - Heeft het kind gelachen of geglimlacht?
- Aandacht - Heeft het kind de blik voornamelijk op het scherm gericht?¹

Elke observator hield twee kinderen in de gaten en noteerde steeds hoeveel van de kinderen (0, 1 of 2) het beschreven gedrag vertoonde. In paragraaf 3.4 wordt op de betrouwbaarheid van de verkregen gegevens ingegaan. Behalve de genoemde gedragingen registreerden de observatoren eveneens de verbale reacties die de kinderen tijdens het kijken gaven.

Direct na het kijken werd met de kinderen een kort nagesprek gehouden over wat ze gezien hadden. Dit nagesprek werd gevoerd aan de hand van een standaardlijst met vragen. Vragen werden alleen gesteld over de dertien onderdelen die in het kader van leesbevordering mogelijkwys relevant zijn. Bij wijze van voorbeeld zijn de vragen bij het voorleesonderdeel in aflevering 9 (Kaas en Koos: Schminken) als appendix opgenomen. Antwoorden van de kinderen zijn zo letterlijk mogelijk op papier vastgelegd. De duur van het nagesprek

bedroeg als regel ongeveer tien tot vijftien minuten.

3.4 Gegevensanalyse

Om een indruk te krijgen van de betrouwbaarheid van het gehanteerde observatiesysteem is bij de afname op één van de zes scholen een derde observator aanwezig geweest. Deze heeft eveneens steeds twee kinderen geobserveerd, die tegelijkertijd ook door één van de beide andere observatoren in de gaten gehouden werden. Daardoor is er over 340 fragmenten (i.e. het totale aantal fragmenten over alle vijf afleveringen) een dubbele set observatiegegevens beschikbaar gekomen. Uit analyses blijkt dat de overeenstemming tussen de derde observator en de beide anderen tamelijk hoog is geweest. Voor Lachen en Aandacht bedroeg het percentage identieke scores 85, respectievelijk 83. Goodman en Kruskal's coëfficiënt gamma bedroeg .85, respectievelijk .70.

Een andere manier om de overeenstemming tussen de eerste twee observatoren te evalueren, is het vergelijken van hun scoreverdelingen. Elke observator heeft per fragment zes maal een kinderpaar geobserveerd. De observatoren hebben weliswaar steeds twee verschillende kinderen in de gaten gehouden. Maar voor de gesommeerde scoreverdelingen (gesommeerd over de zes kijksessies) zou dit niet veel mogen uitmaken, omdat de verdeling van de kinderen over de observatoren willekeurig is geweest. In Tabel 2 worden gemiddelden en standaarddeviaties van de gesommeerde verdelingen gegeven. Elke verdeling heeft betrekking op 340 waarnemingen (de 340 fragmenten). Per fragment lopen de scores in theorie van nul tot en met twaalf (overeenkomend met het aantal leerlingen dat tijdens een fragment een bepaalde reactie vertoont). Blijkens de gegevens in de tabel zijn de verschillen in gemiddelden klein. Het grootste verschil (bij

Tabel 2

De gesommeerde scoreverdelingen (betrekking hebbend op $n=340$ fragmenten) voor de twee beoordelaars met betrekking tot de gedragstypen Lachen en Aandacht: \bar{x} = gemiddelde; sd = standaarddeviatie; effectgrootte (het verschil in gemiddelde, gedeeld door de 'gepooled' standaarddeviatie)

Gedragstype	Beoordelaar 1		Beoordelaar 2		Effectgrootte
	\bar{x}_1	sd_1	\bar{x}_2	sd_2	
Lachen	1.58	1.89	1.23	1.48	.21
Aandacht	10.53	1.50	10.41	1.49	.08

Tabel 3

Gemiddelden en standaarddeviaties voor twee typen reacties (Lachen en Aandacht) bij de diverse typen onderdelen van Sesamstraat

Typen onderdelen	n	Lachen		Aandacht	
		\bar{x}	sd	\bar{x}	sd
Voorlezen	5	1.91	2.01	19.74	1.72
Leesbevordering in ruimere zin	8	3.82	1.56	20.86	2.95
Beginleader	5	12.20	3.03	19.20	2.59
Eindleader	5	1.00	1.00	23.20	.84
Resterende onderdelen	28	2.13	1.20	21.73	1.32
Alle onderdelen	51	3.25	3.42	21.30	2.04

Lachen) bedraagt .35, overeenkomend met een effectgrootte van ongeveer éénvijfde standaarddeviatie.

Ten behoeve van de rapportage van de resultaten zijn de scores over de beide observatoren gesommeerd. De scores hebben daardoor betrekking op de reacties van 24 kinderen. De correlatie tussen de variabelen Lachen en Aandacht bedraagt -.02 (berekend over 340 fragmenten). Beide variabelen zijn derhalve in statistische zin als volledig onafhankelijk te beschouwen.

Na sommatie over de observatoren heeft ten slotte nog een aggregatie plaatsgevonden, namelijk door voor elk onderdeel het gemiddelde te berekenen van de scores over de fragmenten waarin dat onderdeel was opgedeeld. Van zulke onderdelen zijn er in totaal 51, waarvan er tien betrekking hebben op de begin- en eindleader (die voor elke aflevering gelijk zijn) en 41 'echte' onderdelen met een wisselende inhoud. De in de volgende paragraaf te rapporteren resultaten hebben betrekking op de genoemde afzonderlijke 51 onderdelen.

4 Resultaten

4.1 Tijdens het kijken

Tijdens de schoolbezoeken lieten de leerkrachten weten dat de meeste kinderen niet alleen vaak, maar ook graag naar Sesamstraat kijken. Die graagte viel ook op te maken uit het enthousiasme waarmee de kinderen zich voor de televisie zetten. Zonder uitzondering hebben alle kinderen de aangeboden aflevering tot het einde toe uitgezien. Uit de reacties tijdens het kijken valt op te maken dat kinderen met veel zichtbaar plezier kijken. Gemiddeld over alle onderdelen werd bij ruim drie op de 24 kin-

deren een lach of glimlach op het gezicht geobserveerd (Tabel 3). Omgezet naar een andere maatstaf impliceert dit dat per fragment (een gemiddeld fragment duurt ongeveer 13 seconden) 13 à 14 van de 100 kleuters een lach of glimlach vertonen. Niet alleen wordt er zichtbaar plezier beleefd, er wordt ook heel aandachtig gekeken. Gemiddeld over alle onderdelen houden ruim 21 van de 24 kinderen hun blik op het scherm gericht. In andere woorden, per fragment blijven bijna 90 van de 100 kinderen met hun blik bij het scherm.

Het kennelijke plezier blijkt het hoogst tijdens het bekijken van de leader aan het begin van het programma. Ruim 12 van de 24 kinderen laten tijdens dit onderdeel een lach of glimlach zien. De aandacht waarmee dit onderdeel - dat veel kleuters al talloze malen gezien moeten hebben - bekeken wordt, is nauwelijks minder dan de gemiddelde aandacht over alle onderdelen. Enigszins interpretatief zou men kunnen stellen dat veel kleuters bij de start van het programma het feest van de herkenning beleven. De leader aan het eind van het programma maakt weinig plezier los, maar wordt met meer dan gemiddelde aandacht bekeken.

De vijf voorleesonderdelen wijken wat betreft de variabele Lachen in negatieve zin af van het gemiddelde over alle onderdelen, maar dit gemiddelde wordt sterk beïnvloed door de reacties van de kinderen op de leader aan het begin. Vergelijken we het gemiddelde voor de voorleesonderdelen met het gemiddelde voor de onderdelen die niets met leesbevordering te maken hebben ($n = 28$), dan is er geen noemenswaardig verschil. De aandacht voor de voorleesonderdelen lijkt daarentegen wat minder dan voor de onderdelen in de groep 'Leesbevordering in ruimere zin'. De acht onderdelen in deze laatste groep maken relatief vaak

Tabel 4

De gemiddelde scores voor twee typen reacties (Lachen en Aandacht) voor de dertien onderdelen die in het kader van leesbevordering mogelijk relevant zijn

Aflevering/ Onderdeel	Beschrijving	Lachen	Aandacht
<i>Voorlezen</i>			
9/8	Kaas en Koos: Schminken	1.6	20.4
25/8	Kaas en Koos: Onder de grond	.7	21.1
38/11	Noud koopt een boek	.3	17.1
114/6	Het Grote Hagel-, Storm- en Regenboek	2.9	19.0
117/8	Hondje onder de verf	5.0	21.1
<i>Leesbevordering in ruimere zin</i>			
9/1	Rik repareert Pino's paraplu	2.6	22.6
25/3	Bert en Ernie lezen in bed	5.0	20.1
38/1	Meneer Aart schrijft, Tommie schrijft ook	6.6	20.7
38/2	De Marsmannetjes ontdekken het boek	4.2	19.2
38/9	Slimmie en Harry gaan naar de bibliotheek	2.4	23.4
38/10	Man leest krant en sneeuwt in	2.6	24.0
114/4	Twee lezende meisjes	2.4	14.8
117/1	Meneer Aart krijgt brief met snor	4.8	22.1

een lach of glimlach los en worden met gemiddelde aandacht bekeken.

In Tabel 4 worden de dertien leesbevorderende onderdelen afzonderlijk beschouwd. Drie van de vijf voorleesonderdelen stimuleren de kinderen niet tot noemenswaard lachen of glimlachen. Wat betreft aandacht valt alleen het voorleesonderdeel 'Noud koopt een boek' in negatieve zin op. In de tweede groep onderdelen (Leesbevordering in ruimere zin) zijn er wat betreft het losmaken van een lach twee duidelijke toppers: 'Meneer Aart schrijft, Tommie schrijft ook' en 'Bert en Ernie lezen in bed'. Eén onderdeel valt wat betreft aandacht in negatieve zin op. Relatief veel kinderen wendden hun blik van het scherm af bij 'Twee lezende meisjes'.

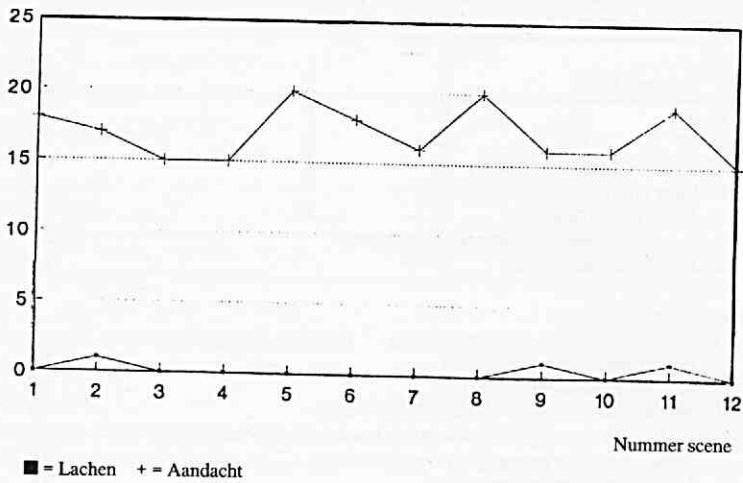
De achtergrond van de opgeroepen verschillen valt alleen in speculatieve zin te bespreken. Ter illustratie worden twee voorleesonderdelen belicht die qua lachen en aandacht een verschillende uitwerking bleken te hebben, namelijk 'Noud koopt een boek' (opgedeeld in twaalf fragmenten) en 'Hondje onder de verf' (opgedeeld in zeven fragmenten). Figuur 1 is een weergave van het verloop van de aandachts- en lachreacties van de 24 kinderen die het ene of het andere onderdeel gezien hebben.

Het eerste fragment van 'Noud' is door 18 van de 24 kinderen aandachtig bekeken. In volgende fragmenten neemt de aandacht af, tot er

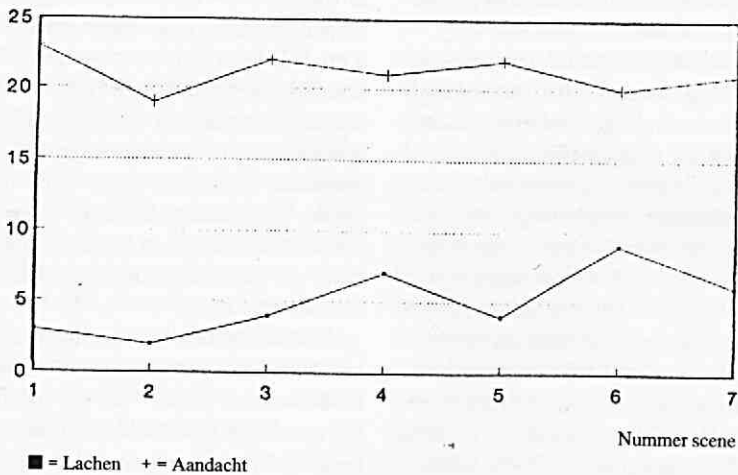
in fragment 5 van een opleving sprake is. Er volgen nog twee oplevingen (in de fragmenten 8 en 11), maar het aantal aandachtige kijkers komt niet boven de 20. Het eerste fragment van 'Hondje' wordt door 23 van de 24 aandachtig bekeken. In het tweede fragment is er enige aandacht weggeëbd, maar in de daarop volgende fragmenten blijft de aandacht-score steeds minimaal 20. In tegenstelling tot 'Noud' blijft de aandacht voor dit onderdeel bijna voortdurend hoog.

Wat betreft het 'beeldverhaal' zijn er tussen beide onderdelen geen grote verschillen. In beide worden 'shots' van de voorlezer en de toehoorders afgewisseld met illustraties bij het verhaal. Maar in enkele andere opzichten zijn er wel verschillen, namelijk wat betreft het 'tekstverhaal' en wat betreft de manier van voorlezen. Het verhaal over het hondje dat verf over zich heen krijgt, is voor kinderen veel herkenbaarder dan het verhaal over Noud. In het laatste verhaal is sprake van een overdrachtelijke invulling van een spannend boek. Noud vindt het boek niet spannend vanwege het verhaal dat erin staat, maar vanwege de reis van de boekenworm die van bladzij 17 tot en met 62 een spoor achtergelaten heeft. Voorts is de taalvariant verschillend. Paula bedient zich bij 'Noud' van schrijftaal, terwijl meneer Aart bij 'Hondje' spreektaal gebruikt. Met andere woorden, Paula leest voor, terwijl meneer Aart

NOUD KOOPT EEN BOEK



HONDJE ONDER DE VERF

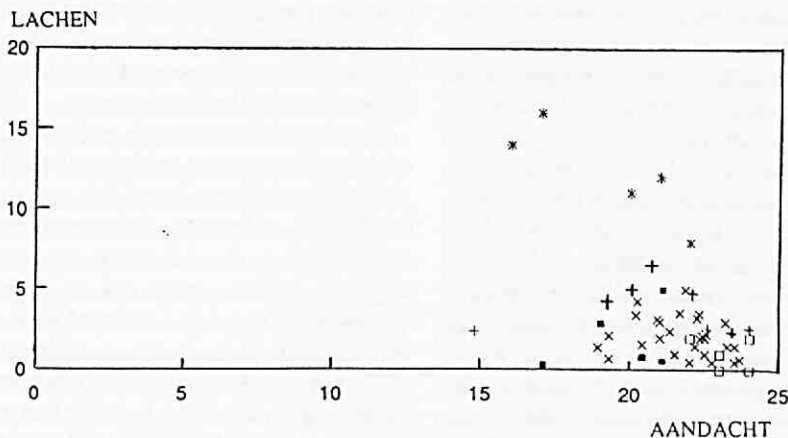


Figuur 1. Het verloop van de lach- en aandachtsreacties voor twee onderdelen 'Noud koopt een boek' (aflevering 38, onderdeel 11) en 'Hondje onder de verf' (aflevering 117, onderdeel 8); op de verticale as het aantal kinderen dat de betreffende reactie vertoonde

vertelt. De manier waarop meneer Aart vertelt, is bovendien veel interactiever. Wat Paula doet, is 'praten tegen'. Wat meneer Aart doet, is 'praten met'. Hij reconstrueert als het ware samen met de kinderen de loop van het verhaal aan de hand van de illustraties.

De samenhang tussen de twee typen reacties Lachen en Aandacht is op het geaggregeerde niveau van de 51 afzonderlijke onderdelen negatief. De correlatie bedraagt $-.44$. Uit Figuur 2

wordt duidelijk dat dit veroorzaakt wordt door de vaste onderdelen, de leaders aan het begin en het eind. Laat men deze tien onderdelen buiten beschouwing, dan bedraagt de correlatie nog slechts $-.08$. Met andere woorden, of een onderdeel veel lachen of glimlachen losmaakt, hangt niet samen met de aandacht waarmee een onderdeel bekeken wordt. Van lachen op zichzelf lijkt derhalve geen aandachtsverhogende werking uit te gaan.



Figuur 2. Strooidiagram voor twee typen gedragsreacties (lachen, aandacht); weergegeven worden de gemiddelde scores voor 51 onderdelen, onderverdeeld in vijf typen (■ = voorlezer; + = leesbevoor-dering in ruime zin; * = beginleider; □ = eindleider; × = restgroep)

Uit observaties bleek dat de kinderen tijdens het kijken weinig praten. Toch zijn er enkele tientallen opmerkingen van kinderen genoteerd. Het merendeel van de opmerkingen laat zich classificeren als een commentaar. Enkele voorbeelden: 'hij vliegt' (bij de beginleider), 'koekies' (als het koekiemonster in beeld komt), 'die beer heb ik' (als er een speelgoedbeer opkomt), 'nee hè, het kan niet elke dag feest zijn, het is te snel afgelopen' (bij de eindleider). Incidenteel wordt er gesproken tegen figuren die in beeld zijn. Enkele voorbeelden: 'dag, Grover' (als Grover in beeld komt), 'de regenboog is achter je' (als Biffy de regenboog zoekt). Een derde type mondelinge reactie, eveneens zeldzaam, is het meepraten of meezeggen. Dit deed zich onder andere voor bij onderdelen waarbij geteld werd. Soms tellen kinderen hardop mee.

4.2 Na het kijken

Na het bekijken van een aflevering is gedurende 10 tot 15 minuten een nagesprek gehouden met de kinderen. Eerst volgt een samenvatting van de gespreksgedeelten die betrekking hadden op de vijf voorleesonderdelen. Daarna worden uitkomsten weergegeven betreffende de andere leesbevorderende onderdelen.

Over de voorleesonderdelen. Op een globaal niveau bleken de meeste kinderen in staat de drie hoofdelementen uit de voorleesonderdelen (het verhaal, de voorlezer, het publiek) te reproduceren. Het sterkste bleek dat te gelden

voor het voorgelezen verhaal. Desgevraagd konden de kinderen bijna altijd aangeven waar het verhaal over ging. Alleen het onderdeel 'Noud koopt een boek' leverde wat reproductie betreft veel problemen op.

Nagenoeg alle kinderen uitten zich positief over het voorgelezen verhaal. Op de vraag wat de kinderen van het voorgelezen verhaal vonden, is 'leuk' de meest voorkomende reactie. Andere antwoorden, die evenwel veel minder vaak gegeven werden: 'mooi', 'hartstikke leuk', 'goed', 'spannend', 'eng'. De meest kritische reactie was 'een klein beetje raar' (bij het met opvallend veel passie voorgelezen 'Grote hagel-, storm- en regenboek'). De kinderen waren nog niet goed in staat hun antwoord toe te lichten. Het verhaal was dus leuk 'omdat het leuk is', of 'omdat ik dat in mijn hoofd heb'. De positieve waardering gold alle vijf de voorgelezen verhalen, ook de verhalen die blijkens de observaties nauwelijks tot lachen of glimlachen stimuleerden.

Doorzagen de kinderen het dubbele karakter van het voorleesonderdeel: 'Waarom wordt er eigenlijk voorgelezen in Sesamstraat'? Uit de antwoorden bleek een zekere variatie in de mate van inzicht. Als reden voor het voorlezen werd onder andere naar voren gebracht: 'omdat de kinderen erom gevraagd hadden', 'om de kinderen een pleziertje te doen voor ze naar bed gaan', 'dat doen ze altijd, de kinderen vragen er niet om' (alle drie over de kinderen in de studio), 'omdat ze zelf niet kunnen lezen' of 'om-

dat ze gaan slapen' (beide over Tommie en Ienie Mienie). Op de vraag naar de reacties van de toehoorders op het voorlezen reageerden de kinderen heel beslist. Het publiek vond het voorlezen leuk, net zoals zij dat overigens zelf vonden. Over wat er na het voorlezen gebeurd zou kunnen zijn, bestonden heel verschillende ideeën. Sommige kinderen meenden dat de studio-kinderen na het voorlezen wel zouden zijn gaan slapen. Andere kinderen ontkenden dat, 'want ze hadden geen pyjama aan'. Van een rijper inzicht getuigde het antwoord dat de kinderen 'vast gingen spelen of naar huis gingen'. Zulke antwoorden kwamen evenwel weinig voor.

Aan de kinderen werd gevraagd of ze het voorgelezen boek zelf zouden willen hebben, 'bij voorbeeld als cadeautje op je verjaardag', of 'door het te lenen uit de bibliotheek'. De antwoorden op deze vraag laten zich in twee groepen indelen. Er zijn kinderen die het boek sowieso graag in handen willen hebben, als cadeau of via de bibliotheek. Er zijn ook kinderen die het boek wel willen hebben, maar niet als cadeau op hun verjaardag (voorbeelden: 'Ik heb liever icts om mee te spelen'; 'ik wil geld voor computerspelletjes'). Beide soorten antwoorden kwamen regelmatig voor.

Aan het slot van elk nagesprek werd de kinderen gevraagd naar hun motivatie voor het leren lezen: 'Wil je dat wel leren, hoe je zelf moet lezen?' Verreweg het grootste deel van de kinderen beantwoordde deze vraag positief. Er waren kinderen die aangaven dat ze al konden lezen of dat ze ermee bezig waren ('Ik kan al lezen'; 'ik kan het al een klein beetje, oma kijkt of het goed is'; 'ik kan al boom roos vis vuur'). Eén van de kleuters gaf ongevraagd als motief 'dat je anders dom blijft'. Overigens waren niet alle antwoorden positief. Enkele kinderen gaven expliciet te kennen dat ze niet wilden leren lezen. Waarom is niet duidelijk geworden. Misschien vonden ze het daar nog te vroeg voor, want er waren er die opmerkten 'dat je dat in groep 3 leert'. Maar de negatieve antwoorden bleven qua aantal ver achter bij de positieve antwoorden.

Over de overige leesbevorderingsonderdelen. Uit de nagesprekken bleek dat de meeste kinderen weliswaar herinneringen konden geven van wat ze gezien hadden, maar die herinneringen waren in een aantal gevallen op be-

langrijke punten incompleet. De kinderen die het meest gedetailleerd wisten na te vertellen, waren over het algemeen ook de kinderen die de clou het beste hadden begrepen.

De samenhang tussen de gedetailleerdheid en de betekenisgeving gold niet alleen voor afzonderlijke kinderen, maar ook voor hoe afzonderlijke onderdelen overkomen. Met andere woorden, de onderdelen die het beste begrepen werden, waren ook de onderdelen waarover het meest gedetailleerd werd naverdeld. Dat Rik de krant zit te lezen (onderdeel 'Rik repareert Pino's paraplu') hebben veel kinderen gezien, ook al is het maar kort in beeld geweest en volstrekt ondergeschikt aan de loop van het verhaal. Uit de antwoorden bleek dat krantlezen voor veel kinderen heel vanzelfsprekend is. Zij associëren de krant met grote mensen ('Vaders en moeders doen dat altijd') of met oude mensen ('Onze oma geven we altijd de krant') of zelfs met mannen ('Mijn vader doet dat altijd, mijn moeder vindt het stom').

Uit de nagesprekken kwam ook naar voren dat kinderen al tamelijk concrete en ook correcte ideeën hebben over de gebruiksmogelijkheden van lezen en schrijven. Zo werd de kinderen gevraagd of ze een idee hadden waarom de meisjes (onderdeel 'Twee lezende meisjes') aan het lezen waren. In het onderdeel zelf wordt geen enkele reden gegeven. Maar kinderen bleken moeiteloos redenen te geven: 'omdat ze dat gezellig vinden', 'omdat ze daarvan kunnen leren', 'kinderen vinden boekjes lezen leuk' waren enkele van de antwoorden. In het onderdeel 'Bert en Ernie lezen in bed' wordt verbeeld dat lezen emoties kan oproepen, zoals verdriet, plezier of angst. Kinderen bleken dit te herkennen: 'het was een verdrietig verhaaltje', 'het was spannend en eng', 'je mag soms erbij (bij het lezen) huilen of lachen'. De vraag of het niet raar is om in bed een boek te lezen, werd door kinderen ontkenkend beantwoord: 'dat doet mijn moeder ook altijd'. Andere kinderen zeggen dat ze het zelf al doen, of dat hun moeder hun in bed een verhaal voorleest.

5 Conclusies en discussie

Met het generaliseren van de verkregen antwoorden moeten we natuurlijk voorzichtig zijn. Men herinnere zich dat de steekproef kinderen klein was en niet in alle opzichten representatief voor de populatie van alle in Nederland wonende kleuters. Kinderen die volgens opgave van hun juf de Nederlandse taal onvoldoende beheersten, zijn immers uit de steekproef verwijderd. Verder is de steekproef van getoonde Sesamstraat-afleveringen niet door aselechte trekking tot stand gekomen. Met opzet zijn afleveringen gekozen die op een gevarieerde manier aan leesbevordering doen. Een derde reden voor voorzichtigheid is dat de gerealiseerde kijksituatie afweek van de situatie waarin kleuters thuis naar Sesamstraat kijken. De meest in het oog springende verschillen zijn dat de kinderen op school (in plaats van thuis) en overdag (in plaats van 's avonds) gekeken hebben, samen met drie andere kinderen plus twee observatoren (in plaats van alleen of met gezinsleden).

Men kan speculeren over de effecten van zulke verschillen in de kijksituatie, maar erg groot zijn die effecten wellicht niet. Het is opvallend dat de hier gerapporteerde resultaten niet sterk afwijken van die van het 'huiskameronderzoek' van Akkerhuis (1980). Hij rapporteert een iets hoger niveau van aandacht (95 procent van de tijd is de blik op het scherm gericht, te vergelijken met als resultaat hier dat per fragment gemiddeld 90 procent van de kinderen aandachtig kijkt) en een wat lager niveau van plezier (bij Akkerhuis: per vier minuten een lach of glimlach; hier: per twee minuten een lach of glimlach). De bevinding dat de kinderen in het onderhavige onderzoek vaker lachten, kan het gevolg zijn van het feit dat ze altijd in een groepje gekeken hebben. Akkerhuis stelde namelijk vast dat kinderen die samen kijken, meer lachreacties vertonen dan kinderen die alleen kijken.

Na het aangeven van de belangrijkste redenen voor terughoudendheid, keren we terug naar de twee in de inleiding gestelde onderzoeksvragen. Allereerst wordt een samenvatting gegeven van de verkregen antwoorden.

'Welke reacties vertonen kinderen tijdens (en direct na) het bekijken van leesbevorderende onderdelen van Sesamstraat?', zo luidde

de eerste vraag. Gebleken is dat de kinderen deze onderdelen met grote aandacht volgen. Ze beleven daarbij plezier (blijkens de geobserveerde lach- en glimlach-reacties). Tijdens het kijken spreken ze weinig. Wat betreft het met aandacht kijken en het plezier is vastgesteld dat de reacties op de leesbevorderende onderdelen (inclusief voorlezen) weinig afwijken van de reacties op de andere onderdelen. Uit de nagesprekken is naar voren gekomen dat vrijwel alle kinderen het voorgelezen verhaal leuk zeggen te vinden. Met het specifieke karakter van het voorlezen via de televisie hebben ze weinig moeite. Moeiteloos worden motieven voor het voorlezen, reacties van de toehoorder(s), het uiterlijk van het voorgelezen boek en de op het voorlezen volgende activiteit ingevuld. Uit de wijze van invulling blijkt overigens wel dat sommige kinderen een rijper inzicht hebben in de wereld van de televisie dan andere kinderen.

'Geven de reacties van de kinderen aanleiding om van sommige onderdelen een groter effect op de leeshouding te verwachten dan van andere onderdelen?', zo luidde de vervolgvraag. Deze vraag is minder direct te beantwoorden dan de eerste, maar de uitkomsten indiceren een bevestigend antwoord. In ieder geval is duidelijk dat de leesbevorderende onderdelen variëren wat betreft de reacties die ze tijdens het kijken oproepen. Sommige onderdelen worden aandachtiger gevolgd dan andere. En ook wat betreft het oproepen van een lach of glimlach zijn de onderdelen niet gelijk.

Of deze variatie in de zichtbare reacties van de kijkers consequenties heeft voor de leeshouding, is nog niet duidelijk. Over zulke consequenties kunnen op dit moment alleen speculaties te berde worden gebracht. Het lijkt een redelijke veronderstelling dat het vasthouden van de aandacht voor de beïnvloeding van de leeshouding belangrijker is dan het oproepen van een lach of glimlach. Immers, onderdelen die de aandacht van de kijkers niet goed weten vast te houden, worden in cognitief opzicht oppervlakkiger verwerkt en leiden in mindere mate tot een verandering in het repertoire van kennis, vaardigheden of houdingen. Een vergelijkbare veronderstelling over het oproepen van een lach ligt minder voor de hand. Plezier is immers maar één van de emoties die het leren kunnen versterken. Men zou dus kunnen veronderstellen dat onderdelen die plezier oproe-

pen, een positief effect hebben op de leeshouding van kinderen, maar het omgekeerde – onderdelen die geen plezier oproepen hebben een negatief effect op de leeshouding – ligt niet voor de hand.

Ten slotte, welke lering valt er uit dit vooronderzoek te trekken voor vervolgonderzoek? De belangrijkste les is dat het de moeite waard blijkt het onderzoek naar de relatie tussen het kijken naar Sesamstraat en de leeshouding te vervolgen: kinderen kijken graag en veel naar Sesamstraat, en de relevante leesonderdelen worden aandachtig en met plezier geconsumeerd. Deze omstandigheden vergroten de mogelijkheid dat het bestaan van zo'n relatie kan worden aangetoond.

Vervolgonderzoek kan met name van belang zijn voor kinderen die in een weinig geletterde cultuur opgroeien en aan wie weinig of niet wordt voorgelezen. Zulke kinderen zijn kwetsbaar, omdat ze minder goede vooruitzichten hebben op een voorspoedige schoolloopbaan. Een bijkomende overweging is dat men bij zulke kinderen een groter effect van de televisie op de leeshouding kan verwachten dan bij kinderen die thuis al op allerlei andere manieren tot een positieve leeshouding gestimuleerd worden. Met andere woorden, als Sesamstraat werkelijk een effect op de leeshouding kan hebben, dan valt bij kinderen in een weinig geletterde thuiscultuur het grootste effect te verwachten.

Het lijkt een goede gedachte (quasi)experimenteel onderzoek te starten naar het effect van het kijken naar Sesamstraat op de leeshouding. In zulk onderzoek heeft men minimaal met twee groepen kinderen te maken, kinderen die wel kijken en kinderen die niet kijken. Een derde groep zou gevormd kunnen worden door kinderen die samen met hun ouders kijken en met hen over het gebodene uitwisselen. Vanzelfsprekend hoort hier dan een scholingsprogramma voor ouders bij. Voor de operationalisatie van de leeshouding kan gebruik worden gemaakt van de door Saracho ontwikkelde 'Preschool reading attitude scale' (Saracho & Dayton, 1989).

Noten

- 1 In werkelijkheid hebben de observatoren per fragment aangegeven of de kinderen hun blik – voor het grootste deel van het fragment – van het scherm afwendden. Aangezien dit type gedrag veel minder vaak voorkwam, behoeften de observatoren hierdoor beduidend minder te registreren. De hier gerapporteerde gegevens zijn rekenkundig bepaald door het aantal weggijkende kinderen af te trekken van het totale aantal kinderen dat geobserveerd is.

6 Literatuur

- Akkerhuis, G. (1980). *Sesamstraat; huiskameronderzoek*. Leiden/Hilversum: Vakgroep Ontwikkelingspsychologie van de Rijksuniversiteit Leiden/NOS.
- Averroës stichting z.j. *Rapport enquête Sesamstraat*. Amsterdam: Averroës Stichting.
- Bus, A. G. (1991). Kleuters op weg naar begrijpend lezen. In P. Reitsma & M. Walraven (red), *Instructie in begrijpend lezen* (pp. 77-92). Delft: Eburon.
- Divendal, V. (1980). *Kinderen en Sesamstraat bekijken elkaar; verslag van een belevingsonderzoek*. Amsterdam: Meulenhoff Informatief.
- Divendal, V., & Levelt, P. (1980). *Sesamstraat 1980; deelrapport II: Doelstellingen Sesamstraat*. Amsterdam (geen uitgever vermeld).
- Dorr, A. (1992). Television. In *Encyclopedia of Educational Research* (6th edition, pp. 1397-1400). New York: Macmillan.
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1992). *The psychology of attitudes*. San Diego: Harcourt, Brace Janovich.
- Greany, V. (1986). Parental influences on reading. *The Reading Teacher*, 39, 813-818.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words; language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Keil, L. J. (1991). Attitude development. In T. Husen & T.N. Postlethwaithe (eds), *The international encyclopedia of education*, volume 1 (pp. 346-352). New York: Pergamon Press.
- Leseman, P.P.M. (1989). *Structurele en pedagogische determinanten van schoolloopbanen*. Rotterdam: Rotterdamse Schooladviesdienst.
- Levelt, P. B. M. (1981). *Voor beeld; over wat kinderen van tv kunnen leren*. Den Haag: Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs/Staatsuitgeverij.

Abstract

Children's reactions to Sesame street in relation to their reading attitude

H. Blok. *Pedagogische Studiën*, 1995, 72, 221-234.

A favorable reading attitude will accelerate the acquisition of reading skills. It is therefore a relevant question whether watching Sesame Street contributes to a favorable reading attitude. In an exploratory study 120 children (aged 4 to 6) watching five different issues of Sesame Street were observed. Observations were done on a time interval basis. Coded behaviors were whether or not children were looking at the screen and whether or not children were laughing or smiling. On average no differences were found between the reading and non-reading items on the observed behaviors. But both variables displayed a sizeable variation between the different reading items. Further research is required to explain this variation and to judge the possible consequences of watching Sesame Street for the reading attitude of young children.

Lierop-Debrauwer, H. van (1990). *Ik heb het wel in jouw stem gehoord. Over de rol van het gezin in de literaire socialisatie van kinderen*. Delft: Eburon.

Lindijer, H., Poell, J., Smink, G., & Visser, S. (1993). *Vroeg beginnen; programma's voor het jonge kind*. Hoevelaken: CPS.

Meijnen, G.W., & Riemersma, F.S.J. (1992). *School-carrières, een klassekwestie?* Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.

Saracho, O.N., & Dayton, C.M. (1989). A factor analytic study of reading attitudes in young children. *Contemporary Educational Psychology*, 14, 12-21.

Sulzby, E. (1985). Children's emergent reading of favorite storybooks: a developmental study. *Reading Research Quarterly*, 20, 458-481.

Sulzby, E., & Teale, W. (1991). Emergent literacy. In *Handbook of Reading Research, Volume II* (pp. 727-758). White Plains, NY: Longman.

Verhoeven, L. (1994). *Ontluikende geletterdheid; een overzicht van de vroege ontwikkeling van lezen en schrijven*. Lisse: Swets & Zeitlinger.

Verhoeven, L., & Kuyk, J.J. van (1991). Peiling van conceptuele en metalinguïstische kennis bij de aanvang van het basisonderwijs. *Pedagogische Studiën*, 68, 415-425.

Verhoeven, L., & Mommers, C. (1992). Ontwikkelings- en programmagericht leesonderwijs. In L. Verhoeven (red), *Handboek lees- en schrijfdidactiek; functionele geletterdheid in basis- en voortgezet onderwijs* (101-117). Lisse: Swets & Zeitlinger.

Wells, G. (1987). Apprenticeship in literacy. *Interchange*, 19, 109-123.

Manuscript aanvaard 29-3-1995.

Auteur

H. Blok is als toegevoegd onderzoeker verbonden aan het SCO-Kohnstamm Instituut van de Universiteit van Amsterdam

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

Appendix

Leidraad voor het nagesprek

Aflevering 9 *Kleuren*

Onderdeel 8 *Kaas en Koos: Schminken (voorgelezen door Lot)*

- a. Werd er ook nog voorgelezen?
- b. Wie las er dan voor?
- c. Wat heeft Lot dan voorgelezen, waar ging het over?
- d. Wat vond je van het verhaal? Waarom?
- e. Was er nog iemand bij dat voorlezen; luisterde er iemand? Wie?
- f. Waarom las Lot aan de kinderen voor? Hadden ze er soms om gevraagd?
- g. Wat vonden de kinderen van het voorlezen? Waarom denk je dat? Zeiden de kinderen er iets over?
- h. Wat zou er na het voorlezen gebeurd zijn? Gingen de kinderen meteen naar bed? Heeft Lot nóg een verhaaltje voorgelezen omdat de kinderen het zo mooi vonden?
- i. Zaten er plaatjes in het boek? Waarom denk je dat? Weet je nog één van de plaatjes?
- j. Stonden er ook letters en woorden in het boek? Waarom denk je dat?
- k. Heb je het boek ook gezien? Hoe groot of hoe dik was het? Hoe hield Lot het boek vast?
- l. Wil je het boek wel zelf hebben, bijvoorbeeld als cadeautje op je verjaardag? Of wil je het lenen in de bibliotheek?
- m. Wat vind je ervan als iemand het verhaal nog eens zou voorlezen, bijvoorbeeld mama, papa of de juf?
- n. Als je het boek zelf zou hebben, kan jij dan ook het verhaal voorlezen?
- o. Wil je dat wel leren, hoe je zelf moet lezen?
- p. Konden de kinderen die op de televisie waren, zelf lezen? Waarom denk je dat?

Boekbesprekingen

N. A. J. Lagerweij & E. M. Haak

Erst goed kijken ... De dynamiek van scholen-in-ontwikkeling

Garant, Leuven/Apeldoorn 1994

192 pagina's f 35,50 ISBN 90 5350 273 4.

"Onderwijsvernieuwing gaat in de eerste plaats over en om mensen. De werkelijkheid leert dat mensen meer zijn dan rationeel handelende wezens. Organisaties waarin zij werkzaam zijn, bieden weliswaar een structuur voor het handelen, maar daarmee is nog in het geheel niet zeker hoe betrokkenen daarin zich voelen en gedragen. (Lagerweij & Haak, 1994, p. 8-9). De auteurs verwoorden deze gedachten om aan te geven dat er geen recept bestaat voor het veranderen van onderwijs. Een inzicht dat door mij ten volle gedeeld wordt.

De auteurs vergelijken onderwijsverandering met het spelen van minigolf. De auteurs formuleren in de inleiding op het boek dan ook de volgende boodschap: leer eerst goed te kijken en te analyseren wat zich zoal voordoet als mensen in verandering (moeten) komen in het onderwijs. Pas als voldoende duidelijk is hoe het complexe patroon van onderwijsverandering in elkaar steekt, is het mogelijk op constructieve wijze deel te nemen aan dat proces. De uitwerking hiervan beslaat de zes hoofdstukken van het boek.

Het eerste hoofdstuk gaat over het verschijnsel onderwijsverandering. De auteurs geven aan wat met het begrip onderwijsverandering bedoeld wordt. In dit eerste hoofdstuk wordt onder andere de idee uitgewerkt dat onderwijsverandering geen eenmalig proces is, maar een voortdurend, continu ontwikkelingsproces.

In het tweede hoofdstuk wordt onderwijsverandering in historisch perspectief geplaatst. De lijnen worden aangegeven waarlangs de vernieuwing van het onderwijs zich in deze eeuw heeft ontwikkeld: van het werk van pioniers naar een meer systematische aanpak; van een pedagogische wenselijkheid naar een maatschappelijke noodzaak; en het verschijnsel van de groeiende verzorging. Ook wordt ingegaan op drie belangrijke sleutelwoorden van het onderwijsbeleid van de Nederlandse overheid: van distributief beleid via constructief beleid naar deregulerings-

of transformatief beleid. Ook gaan de auteurs in op accentverschuivingen in de ontwikkeling van de innovatietheorie. Het gaat hierbij om de sleutelwoorden: adoptie, implementatie, schoolorganisatie, de effectieve school en het schoolverbeteringsperspectief.

In het derde hoofdstuk wordt onderwijsverandering beschreven als een dynamisch proces. Met name gaan de auteurs in op factoren die bevorderend of belemmerend kunnen werken op het veranderingsproces. Uit deze beschrijving vloeit als het ware logisch het begrip schoolontwikkeling voort: als perspectief voor onderwijsverandering. Op dit begrip wordt in het vierde hoofdstuk nader ingegaan.

In hoofdstuk vijf stellen de auteurs enkele strategische aspecten van onderwijsverandering aan de orde. Kort maar krachtig wordt gerefereerd aan bekende klassieke indelingen in modellen, zoals die van Havelock en van Chin en Benne. Min of meer los van de bespreking van deze indelingen worden interventies belicht, die in het schoolontwikkelingsproces toegepast kunnen worden om veranderingen te stimuleren.

De auteurs zijn van mening dat in deze eerste vijf hoofdstukken voornamelijk het *hoe* van onderwijsveranderingen centraal staat. In het daarop volgende slothoofdstuk wordt door de auteurs meer aandacht geschonken aan het *wat*, de inhoud van onderwijsvernieuwing, maar... met het oog op de toekomst. In dit slothoofdstuk wordt een nieuw paradigma voor onderwijsverandering voorgesteld. Hierbij wordt sterk gesteund op wat andere onderzoekers of auteurs op dit gebied hebben geformuleerd.

Aan de basis van deze publikatie ligt naar mijn mening de vraag ten grondslag of en hoe schoolteams erin slagen de gewenste veranderingen in praktijk te brengen. Het proces wat hiertoe in gang gezet moet worden wordt ingekaderd in het ruimere begrip: *schoolontwikkeling*. Dit begrip betekent volgens de auteurs dat er op planmatige wijze voortdurend sturing gegeven wordt aan de inrichting van het onderwijs in de school en aan interne voorwaarden ten einde de vastgestelde doelen te bereiken.

Deze omschrijving vertoont overeenkomsten met de wijze waarop het begrip onderwijsverandering of onderwijsinnovatie wordt beschreven: "het op planmatige wijze proberen de kwaliteit van het onderwijs in één of meer scholen te ver-

beteren in relatie tot bepaalde gewenste doelen" (p. 17). De school wordt hierbij opgevat als een dynamische organisatie, die gedeeltelijk autonoom de richting uitzet om de gestelde doelen te kunnen realiseren. Vanuit deze begripsomschrijvingen worden de verschillende hoofdstukken systematisch uitgewerkt.

De auteurs hebben niet de pretentie gehad om een nieuwe wetenschappelijke bijdrage te leveren voor een adequate voortgang van de onderwijsvernieuwing. De studie is analytisch en theoretisch verantwoord, doch heeft een sterk eclectisch karakter. Met andere woorden: de meest waardevolle inzichten van de innovatieliteratuur van met name de jaren tachtig en de beginjaren negentig worden bij elkaar geplaatst en geregisseerd.

Niet alleen in het tweede hoofdstuk wordt onderwijsverandering in een historisch perspectief geplaatst. Ook de andere hoofdstukken worden, maar dan wel minder, gekenmerkt door hun historisch karakter. Onze innovatietraditie loopt als een rode draad door het boek heen. Ik vind dit een waardevol gegeven, omdat in het bijzonder studenten in de onderwijskunde van dit boek zullen kunnen profiteren.

Ten slotte nog enkele kritische kanttekeningen.

Soms heb ik moeite met de geringe consistentie waarmee met bepaalde begrippen wordt omgegaan. Een voorbeeld is het begrip transformatie. Op de pagina's 49 en 69 van hoofdstuk twee wordt gesproken over transformatief beleid als een alternatief voor of aanvulling op het constructief beleid. Een expliciete verklaring van dit begrip wordt niet gegeven. Op pagina 82 (hoofdstuk drie) wordt gesproken over een transformatiecyclus tijdens een implementatieproces. De betekenis hiervan wordt niet duidelijk aangegeven. Op pagina 175 (in het slothoofdstuk) wordt het begrip transformatie gebruikt als onderwijsopvatting. "Onderwijs als transformatie" (leerling-gestuurd) is gericht op het omgaan met persoonlijke en maatschappelijke veranderingen. Meer consistentie in het gebruik van het begrip transformatie zou gewenst zijn.

De publikatie wordt op een aantal plaatsen sterk gekenmerkt door een, naar mijn mening, opsommend karakter. Met name hoofdstuk vier lijdt hieraan. Het opsommende karakter van dit hoofdstuk leidt tot lijsten van factoren die een belangrijke rol spelen in het school-

ontwikkelingsproces (p. 102); tot het geven van eigenschappen en vaardigheden, waardoor een school in een schoolontwikkelingsproces als eenheid gezien kan worden (p. 103); tot het noemen van capaciteiten die bevorderend blijken te werken in een schoolontwikkelingsproces (p. 104); tot richtlijnen om een leergerichte benadering in organisaties te bevorderen (p. 110-111); tot functies van beleidsvorming (p. 113-114); tot een overzicht van onderwerpen van bepaalde beleidsgebieden (p. 115-116); et cetera. De subparagrafen van het vierde hoofdstuk leiden dan ook tot heel veel gedachtenstreepjes en gedachtenpuntjes. Ook worden de verschillende aspecten, factoren, richtlijnen en beleidsgebieden in schema's en classificaties gebracht, ontleend aan recente innovatieliteratuur. Ook het bekende tandwielenmodel van Fullan (p. 121) wordt in deze studie gepresenteerd. Teveel van al deze aspecten wordt echter in onvoldoende mate belicht. Het is té veel ineens.

Het boek blijkt voor een belangrijk deel tot stand te zijn gekomen in het kader van colleges voor studenten onderwijskunde en voor schoolleiderscursussen. Een gevolg hiervan is dat enkele thema's te kort beschreven worden: bijvoorbeeld de klassieke indelingen in innovatiemodellen in het vijfde hoofdstuk en de paradigma's in het zesde hoofdstuk. Hoe onderwijsopvattingen doorwerken in schoolconcepten en in onderwijsveranderingen verdient wellicht meer aandacht dan het gekregen heeft.

Samengevat: ondanks de kanttekeningen een goed leesbaar en zeer lezenswaardig boek met een sterk eclectisch karakter. Door gebruik van praktijkvoorbeelden wordt de leesbaarheid - zeker voor studenten - vergroot. Het boek is van belang voor een ieder die behoefte heeft aan een gewijzer of gids in het actuele, doch complexe veld van de onderwijsvernieuwing.

R. van den Berg

R. Licht & G. Spyer (Eds.)

The balance model of dyslexia

Van Gorcum, Assen 1994,

181 pagina's f 49,50 ISBN 90232 2936 3

In dit Engelstalige boek zijn zeven interessante studies gebundeld over theoretische en praktische aspecten van D.J. Bakkers balansmodel.

Vier studies zijn 'dicht bij huis' verricht (door Van Strien, Licht, Glaudé, Kappers & Hamburger) en drie door Italiaanse, Finse en Canadese onderzoekers. De meeste hoofdstukken zijn goed geschreven en vooral 'voer' voor experimenteel-psychologisch ingestelde lezers. Qua methodologische en conceptuele diepgang scoort wat mij betreft het hoofdstuk van Grace en Spreen (Canada) het hoogst.

Zoals door diverse auteurs genoemd, werd het balansmodel door Bakker in de jaren zeventig geformuleerd op grond van zijn onderzoeksresultaten met dichotische luistertests bij kinderen. Specifieker: bij kinderen werden ontwikkelingsveranderingen gedemonstreerd in herinneringsprestaties als functie van plaats van input (linker of rechter oor) bij talige stimuli. Terwijl bij jonge kinderen geen oordominantie of een linker-oordominantie gevonden werd, was er op latere leeftijden sprake van een rechter-oor dominantie. Oordominanties werden geïnterpreteerd als reflecties van informatieverwerkingen in de tegenovergestelde hersenhemisfeer, waarbij de linker hemisfeer als de 'zetel' van taalprocessen beschouwd werd en de rechter als de 'visueel-perceptuele' hemisfeer. Overigens werd in later onderzoek van Bakker et al. de hemisfeerdominantie niet meer vastgesteld d.m.v. dichotische luisterproeven maar met zgn. WRP of ERP (Word- of Event-Related Potential) technieken en de zgn. 'Probe evoked potential method' (zie hoofdstuk 4, Aro, Licht, Lyytinen).

Al in een vroeg stadium van de formulering van het balansmodel werden de onderzoeksgegevens met de leesontwikkeling van kinderen in verband gebracht. Jonge beginnende lezers zouden nog erg gefocused zijn op de (visuele) letterkenmerken en 'lezen met hun rechter hemisfeer' terwijl bij de oudere lezer talige processen ('zij lezen met hun linker hemisfeer') het lezen mediëren. De 'shift' is dus van de rechter naar de linker hemisfeer.

Opgemerkt moet worden dat al deze conclusies en 'statements' als *oversimplificaties* beschouwd kunnen worden (Lorusso; hoofdstuk 1). Dit geldt zowel voor Bakkers opvattingen over de functies van de rechter en linker hemisfeer, als voor de leesprocessen en hun ontwikkelingsverloop. Bovendien wijst Lorusso op diverse contrasten tussen Bakkers model en recente leesmodellen. Het behoeft geen betoog

dat dergelijke verschillen vooral belangrijk worden wanneer - zoals in Bakkers balansmodel - (1) subtypen leesproblemen onderscheiden worden, (2) deze geassocieerd worden met een onbalans in hemisferische ontwikkeling, en (3) specifieke (hersens)dominantie-manipulerende behandelstrategieën voor de subtypen voorgesteld worden.

In de loop der jaren is in het balansmodel een vast vertrekpunt geworden het onderscheid tussen het P-type en het L-type. Het P-type ('P' van perceptueel) heeft een langzame/gefragmenteerde/spellende leesstijl en produceert (veel) 'tijd-consumerende' fouten (herhalingen, correcties, fragment fouten). Het L-type ('L' van linguaal/linguïstisch) heeft een snelle/gehaaste/radende leesstijl en produceert 'substantieve' fouten (ommissies, toevoegingen, verlezingen).

Het balansmodel, nu, veronderstelt bij deze typen een functionele overontwikkeling van één hemisfeer (bijv. bij het L-type de linker) en/of functionele onderontwikkeling van de andere hemisfeer.

In diverse hoofdstukken probeert men het P-L type-onderscheid nader te valideren. Van Strien (hoofdstuk 2) en Licht (hoofdstuk 3) doen dit met een aantal woordleestaken en verbale en nonverbale tests, die in de studie van Van Strien bovendien bij de biologische ouders werden afgenomen. De conclusies die men trekt, komen erop neer dat verschillen in taakprestaties geïnterpreteerd worden conform de type-indeling. Bijvoorbeeld: "... P-dyslexics rely on a phonological word-reading strategy, whereas L-dyslexics seem to prefer a more visual, orthographic strategy" (Van Strien, p. 38).

Het moge duidelijk zijn dat dergelijke onderzoeken en conclusies (nog) niets te maken hebben met de validering van de idee van verschillende hersen*hel*ft-betrokkenheid bij de typen; en de hoofdstukken die deze vraag wél stellen, vinden in dit opzicht *geen* verschillen (Aro, Licht & Lyytinen, hoofdstuk 4) of verschillen *tegengesteld* aan de verwachting (Grace & Spreen, hoofdstuk 7, p. 158). Ook aan de resultaten van de studie van Glaudé (hoofdstuk 5) kan op z'n hoogst marginale evidentie ontleend worden voor verschillende hemisferische betrokkenheid bij de typen, die - in verband met de leeftijd van de kinderen (oudste kleuters) - uiteraard met andere tests bepaald moesten worden dan op grond van leestests.

'Niet gehinderd door deze kennis' wordt met 'latente' P- (LAP) en L- (LAL) typen (Glaudé, hoofdstuk 5) en met klinische populaties (Kappers & Hamburger, hoofdstuk 6) druk geëxperimenteerd met 'Hemisphere Specific Stimulation' (HSS: stimulusmateriaal aanbieden via visuele halfvelden of aan één der handen/oren) of 'Hemisphere Alluding Stimulation' (HAS: tekst aanbieden met lay-out veranderingen, zoals 'perceptuele verzwaring', die de rechter hemisfeer zou stimuleren, en 'cloze' procedures die de talige processen in de linker hemisfeer stimuleren).

Glaudé voegt aan haar design nog een neutrale behandelingsconditie toe (woorden worden in het centrale visuele veld geflitst). Interessant is dat deze conditie *even effectief* blijkt te zijn in het tegengaan van leesachterstanden (die de niet-behandelde controle-kinderen na een jaar wél lieten zien) als processtimulering via de functioneel onderontwikkelde hemisfeer bij LAL- en LAP-kinderen. Mij dunkt dat een dergelijk resultaat *de meerwaarde van het balansmodel teniet doet*. Anderzijds toont deze research aan dat vroegtijdig signaleren van 'lees-risico gevallen', gevolgd door vroege woord-verwerkingsstimulering, zeer zinvol is! Naar mijn mening hebben echter neuropsychologische *lateraliteitstheorieën* daar weinig nieuws te brengen en gaat het veel meer om goede toepassing van *leestheorieën*. Dit is ook mijn interpretatie t.a.v. de resultaten in het hoofdstuk van Kappers en Hamburger.

Tot slot van het boek presenteren Grace en Spreen (hoofdstuk 7) een replicatiestudie van zowel het classificatiesysteem van P- en L-typen als naar de effecten van de HSS-behandeling. Hun resultaten geven aan dat het met de betrouwbaarheid van het classificatiesysteem niet best gesteld is, maar dat deze verbeterd wordt wanneer als hoofdcriterium voor indeling niet de oordominantie maar het type fouten dat de kinderen maken, genomen wordt. Overigens is er ook onder dit revisievoorstel geen sprake van verbetering van de 'pre-treatment' ERP-resultaten, die immers de neuropsychologische 'bewijzen' voor links-rechts verschillen tussen de typen moeten verschaffen. De uitkomsten van de HSS-behandeling op conventionele leesspellingtaken zijn in Grace en Spreens studie eveneens teleurstellend. Experimentele proefpersonen 'winnen' in het algemeen niet vergele-

ken met controlegroepen.

In de discussie bespreken Grace en Spreen een aantal knelpunten in het balansmodel. Zo achten zij het onwenselijk om met een dichotome subtypestructuur te werken en pleiten ze voor aanvulling met een mengtype. Dit zou inderdaad het aantal 'ingedeelden' doen toenemen. Anderzijds (mijn interpretatie) zou het mengtype wel eens de grootste subgroep kunnen worden, wat dan meteen zou bewijzen dat 'dominante hemisfeerprofielen' eerder uitzondering dan regel zijn bij leesproblemen. Anderzijds pleiten Grace & Spreen voor een verdere homogenisering van het begrip dyslexie door bij de subjectselecties alleen normaal-intelligenten, emotioneel stabiele personen, personen zonder (tevens) rekenproblemen, etc., toe te laten. Waarom willen Grace en Spreen dat eigenlijk? Wel... terwille van de homogenisering. Mijn commentaar is: Wat jammer dat zo'n prachtige studie met zulke 'onnozele' aanbevelingen moet eindigen. Ook ik ben van mening dat D. J. Bakker alle lof toekomt voor zijn gedurfd en creatieve pogingen om ideeën en theorieën in daden om te zetten. D. J. Bakker *had gelijk*. Echter, wanneer na 20 jaar blijkt dat de meerwaarde van de lateralisatietheorie nihil is, moet men niet krampachtig pogen gelijk te houden.

K. P. van den Bos

Mededelingen

Symposium 'Preventie van kindermishandeling'

Dit symposium dat georganiseerd wordt door de Stichting Voorkoming van Kindermishandeling (voorheen de Vereniging tegen Kindermishandeling) vindt plaats op 28 september 1995

Voor informatie en aanmelding: Bureau Extern, tel.: 072 644809

Congres: Indicaties, effecten en knelpunten rond sociale vaardigheidstrainingen gericht op kinderen tussen de 4 en 12 jaar

Dit congres, georganiseerd door de sector Jeugd van het Nederlands Instituut van Psychologen vindt plaats op 17 november 1995.

Voor nadere informatie: Mevr. drs. B. van Beek, secretaris congrescommissie, NIP-bureau, Postbus 9921, 1006 AP Amsterdam, tel.: 020 6109596

Promoties

Universiteit van Amsterdam

Promovendus: Drs. J. A. Oosterhuis-Geers

Titel proefschrift: PROBES: Procedure ter bevordering van effectief en efficiënt studeergedrag

Promotor: Prof. dr. B. H. A. M. van Hout-Wolters

Co-promotores: Dr. C. Terlouw en Dr. J. M. H. M. Willems

Datum: 24 mei 1995

Technische Universiteit Eindhoven

Promovendus: Drs. R. Taconis

Titel proefschrift: Understanding based problem solving: Towards qualification-oriented teaching and learning in physics education

Promotores: Prof. dr. B. H. A. M. van Hout-Wolters en Prof. dr. ir. M. J. A. de Voigt

Co-promotor: Dr. M. G. M. Ferguson-Hessler

Datum: 27 juni 1995

Inhoud andere tijdschriften

Pedagogisch Tijdschrift

20e jaargang, nr. 1, 1995

Discussiebijdrage: De tussenstop. Pleidooi voor een korte academische opleiding, door I. Weijers

Discussiebijdrage: Enkele gezichtspunten bij het actuele debat over de toekomst van de universiteit, door B. Rang

Algemene vorming en beroepsvorming. De uitdifferentiatie van het opvoedingssysteem, door R. Vanderstraeten

Concentratie en segregatie in het Nederlandse basisonderwijs, door S. Karsten

Kroniek: Identiteit, cultuur en opvoeding. Impressies van het vierde congres van het International Network of philosophers of Education, Leuven, 17-20 augustus 1994, door G. J. Biesta
Besprekingsartikel: Paul Hirsts epistemologische reflecties over de inhoud van het onderwijs. Bijna juist, steeds de provocatie waard, door P. Smeyers

Tijdschrift voor Onderwijsresearch

20e jaargang, nr. 2, 1995

Thema Organisatie en management van de meer autonome school

Inleiding: Nuances in autonomie, door J. Scheerens

Deregulering en de marktpositie van scholen, door H. W. C. van Amelsvoort en B. Witziers
De taakinhoud, de taakomvang en de taakbelasting van schoolleiders in het basisonderwijs, door W. G. R. Stoel

A self-evaluation procedure for schools using multilevel modelling, door R. J. Bosker en J. Scheerens

Studiesucces van buitenlandse studenten: Studievoortgang van buitenlandse studenten in het technisch-wetenschappelijk onderwijs geanalyseerd, door H. J. Schmidt, A. Verweij, W.

Jochems en J. Snippe

Huiswerk maken bij de televisie of bij geluidsmedia, door J. W. J. Beentjes, C. M. Koolstra en T. H. A. van der Voort

Het plaatsen van jeugdigen in pleeggezinnen en residentiële centra, door E. M. Scholte
Plaatsing in de jeugdhulpverlening. Een onderzoek bij 119 adolescenten, door E. J. Knorth en J. W. E. Dubbeldam
Effecten van een multicomponentieel computer-gestuurd programma op technisch lezen, door H. Smeets en A. van der Leij

Oratie: Behandeling in de orthopedagogiek: kiezen en delen, door A. J. J. M. Ruijsenaars
Wat valt er te kiezen of te delen? Enkele kanttekeningen bij de oratie van Ruijsenaars, door J. Rispens
Rekenen op maat, door A. Treffers

Kwaliteitsbewaking van zorg en de wenselijkheid van waarschuwingssignalen, door F. J. H. Harinck
Plaatsing kinderen met Down's syndroom in regulier onderwijs, door A. J. M. Scheepers, S. J. Pijl en H. Nakken
Psychosomatiek bij kinderen en adolescenten, door J. D. Bosch

Ontvangen boeken

- Bruyn, E. E. J. de, Pameier, N. K., Ruijsenaars, A. J. J. M., & Aarle, E. M. M. van, *Diagnostische besluitvorming*. Acco, Leuven/Leusden, 1995, f 46,50.
Bus, A. G., *Geletterde peuters en kleuters*. Boom, Meppel, 1995, f 32,50.
Doef, P. van der (red.), *Psychopathologie van kinderen en jeugdhulpverlening*. Uitgeverij SWP, Utrecht, 1995, f 32,50.
Dronkers, J., & Ultee, W. C. (red.), *Verschuivende ongelijkheid in Nederland*. Van Gorcum, Assen, 1995, f 69,50.
Imelman, J. D., *Theoretische pedagogiek* (herziene versie). Uitgeverij Intro, Nijkerk, 1995, f 34,90.
Meijer, W. A. J., *Perspectieven op mens en opvoeding* (herziene druk). Uitgeverij Intro, Nijkerk, 1995, f 29,90.
Nossent, S., *Een beweeglijke psyche. Over epigenese bij baby's* (dissertatie). Kok Agora, Kampen, 1995, f 59,90.
Riet, S. P. van 't, *Het didactisch handelen van wiskundedocenten met betrekking tot interne differentiatie* (dissertatie). Uitgeverij Foliant, Zwolle, 1995, f 35,-.
Roeders, P., *Samen leren. Begeleidend onderwijs in kleine groepen*. Uitgeverij Garant, Apeldoorn, 1995, f 34,-.
Ruyter, D. J. de, & Ruyter, P. A. de (red.), *Opvoeders-hulp geboden*. Uitgeverij SWP, Utrecht, 1995, f 32,50.
Sting, St., & Wolf, Chr. (Eds.), *Education in a period of social upheaval. Educational theories and concepts in Central East Europe*. Waxmann, Münster/ New York, 1994.
Timmerman, K., *Kinderen met aandachts- en werkhoudingsproblemen*. Acco, Leuven/Leusden, 1995, f 38,25.
Vis, J. C. P. M., *Politieke kennis en politieke vorming*. Wolters-Noordhoff, Groningen, 1995, f 69,50.

Inhoudsopgave

Pedagogische Studiën Jaargang 72, nummer 4/1995

B. Schonewille en A. van der Leij

De rol van de leerkracht voor allochtone en autochtone leerlingen
in het eerste jaar van het basisonderwijs 242

L. Sontag en G.W. Meijnen

De invloed van school- en klaskenmerken op de cognitieve en lin-
guïstische vaardigheden van kleuters 258

M. Elshout-Mohr en B. H. A. M. van Hout-Wolters

Actief leren en studeren: acht soorten instructielear-
episodes 273

Discussie

F. Meijers

Kiezen of gekozen worden? 301

R. Kunnen

Reactie op F. Meijers: 'Kiezen of gekozen worden?' 305

F. Meijers

Naschrift bij de reactie van R. Kunnen 307

Kroniek

J. van Gennip en A. Pelkmans

Karakteristieken van Nederlands onderwijsonderzoek: stand van
zaken begin jaren negentig 309

Boekbespreking 315

Mededelingen 320

BIBLIOTHEEK DER
RIJKSUNIVERSITEIT
UTRECHT

De rol van de leerkracht voor allochtone en autochtone leerlingen in het eerste jaar van het basisonderwijs

B. Schonewille en A. van der Leij

Samenvatting

Om inzicht in het instructieproces voor Suri-naamse, Turkse en Nederlandse leerlingen in het eerste jaar van het basisonderwijs te krijgen zijn op de 28 deelnemende scholen 255 leerlingen en hun 42 leerkrachten geobserveerd bij de kringsituatie en de speelwerkles. De leerprestaties van de leerlingen werden aan het begin en het einde van schooljaar 1991/1992 getest. Betrokkenheid en verbale interactie van de leerling worden beschreven alsmede niveau-inschatting en verdeling van individuele aandacht door de leerkracht. De vraagstelling concentreert zich op a. het differentiërend leerkrachthandelen; b. de stimulans van de leerkracht voor de leerlingbetrokkenheid; c. de doorwerking van betrokkenheid in prestaties. Hoewel er sprake is van enige verschillen, blijken sekse en etnische achtergrond een geringe rol te spelen bij het differentiërend handelen. Daarentegen is het verbale aanvangsniveau van de leerling van groter belang: een hoger aanvangsniveau leidt tot meer inhoudelijke aandacht. Die individuele aandacht vormt alleen in de kringsituatie een stimulans voor de betrokkenheid. De betrokkenheid werkt in beperkte mate door in de leerprestaties van de leerling. Het artikel eindigt met een discussie over de consequenties voor het leerkrachthandelen en voor het onderwijsbeleid.

1 Theoretisch kader en vraagstelling

Een algemeen kenmerk van het actuele onderwijsstelsel in Nederland is, dat verschillende groepen van kinderen ongelijkmatig profiteren van de gelegenheden, die het stelsel te bieden heeft. Allerlei redenen kunnen daarvan de oorzaak zijn. Kinderen kunnen leerachterstanden oplopen ten gevolge van bepaalde risicofactoren in hun individuele ontwikkeling, zoals

lichamelijke handicaps (doofheid, blindheid etc.) of beperkte intellectuele vermogens. Voor wat betreft de leerlingen uit het regulier onderwijs, voor wie er geen sprake is van een of andere handicap, wijzen Meijnen en Riemersma (1992) erop, dat de schoolloopbanen van leerlingen in sterke mate worden beïnvloed door hun sociaal-economische en/of etnische achtergrond. Zij constateren, dat binnen de autochtone leerlingen de leerlingen met een lage sociaal-economische status (SES) achterblijven bij de leerlingen met een hoge SES-score. Verder dat de allochtone leerlingen nog lagere niveaus vertonen. Voor een deel, zo stellen zij, hebben allochtone leerlingen reeds een achterstand als zij het onderwijs binnenkomen. Dat blijkt, volgens recent onderzoek van Van der Leij, De Jong en Klapwijk (1993), inderdaad het geval: bij intrede in de basisschool op vierjarige leeftijd vertonen Surinaamse en Turkse leerlingen (andere allochtone groepen werden niet onderzocht) een achterstand in conceptuele en woordenschat-kennis ten opzichte van autochtone leerlingen van de sociaal-economische middenklasse. Deze verschillen zijn grotendeels te wijten aan milieu, maar deels ook aan etniciteit. In de loop van het eerste jaar blijven deze verschillen stabiel (zie verder het artikel van De Jong, Klapwijk en Van der Leij in nummer 3). Het is aannemelijk, dat de verschillen ook met het klimmen der jaren stabiel blijven of zelfs nog toenemen, bijvoorbeeld in de ontwikkeling van de woordenschat van Turkse leerlingen (Verhoeven & Vermeer, 1992).

Over de rol van het milieu bestaat consensus. Dat geldt niet voor etniciteit. Zo komt Reezigt (1993) tot de conclusie, dat de etnische herkomst van de leerlingen géén bijdrage levert in de verklaring van de reken- en taalprestaties van leerlingen in groep 6 en groep 8 van het basisonderwijs. Aan de verklaring van verschillen door intelligentie en milieu voegt etnische achtergrond niets toe. Deze conclusie is in te-

genspraak met die van De Jong e.a. (nummer 3) die echter jongere leerlingen betreft (groep 1). Aannemende dat groepsverschillen, in elk geval ten gevolge van milieu maar wellicht ook vanwege etnische achtergrond, er bij intrede in de basisschool al zijn en een zekere stabiliteit vertonen, is een relevante vraag wat de school met verschillen tussen leerlingen in samenhang met hun achtergrond doet. Heeft het onderwijs een antwoord op deze verschillen? Zo ja, wordt in het onderwijs getracht deze verschillen weg te werken dan wel te compenseren? En als bestaande verschillen tussen de leerlingen al naar gelang hun sociaal-economische en/of etnische achtergrond niet verdwijnen, hoe komt dat dan? Om deze problematiek te kunnen verhelderen is inzicht nodig in het onderwijsproces zelf. Wat gebeurt er in de klassen? Hoe ziet het concrete onderwijs eruit? Is de instructie van de leerkracht verschillend al naar gelang de achtergrond van de leerlingen? Speelt de leerkracht voor de leerlingen een andere rol al naar gelang de achtergrond van de leerlingen? Dit soort vragen is, zeker bij relatief jongere kinderen, nauwelijks onderzocht. Het onderhavige onderzoek, dat deel uitmaakt van het onderzoeksproject dat in dit themanummer wordt beschreven wil aan de kennis op dit terrein een bijdrage leveren. De instructiefactoren staan centraal in dit artikel.

Het instructieproces kan vanuit veel invalshoeken worden benaderd (zie o.a. het artikel van Brophy & Good (1986) over leerkrachtgedrag en leerlingprestaties). Eén daarvan richt zich op de effectieve instructie. Creemers (1991) heeft met betrekking hiertoe een model voor het leren op school ontwikkeld. Hij onderscheidt in zijn model klas- en leerkrachtkenmerken alsmede aspecten van het curriculum en van de school als organisatie. Creemers heeft in zijn model voor het leren op school (1991) de effectieve leertijd centraal gesteld. Na de presentatie door Carroll (1963) van zijn model voor tijd en leren en zeker sinds het onderzoek van de Beginning Teacher Evaluation Study (BTES; Fisher, Filby, Marliave & Berliner, 1978) naar actieve leertijd is dit één van de belangrijkste aspecten van het onderzoek naar tijd en leren. Creemers heeft een verbinding gelegd met elementen uit het onderwijsproductiviteitsmodel van Walberg (1986) - o.a. motiva-

tie, capaciteit en kenmerken van de instructie en de omgeving van de leerling. De centrale factoren uit het model van Creemers vertonen in onderzoek over het algemeen positieve effecten op het leren van de leerling. Zo blijkt zowel uit het onderzoek van BTES (1978) als van Veenman e.a. (1986) een positief verband tussen inhoudelijke leerkracht en taakgerichtheid van de leerling. Daarenboven heeft het onderzoek in de jaren '70 en '80 naar de relatie tussen taakgerichtheid en leerprestaties eveneens een over het algemeen positief verband opgeleverd (zie onder andere Fredrick & Walberg (1980) en Veenman e.a. (1986)).

In aanvulling hierop heeft Schonewille (1993) er in zijn onderzoek naar tijdbesteding van de leerkracht op gewezen, dat de leerkracht met haar gedrag tijdens het geven van individuele aandacht op het niveau van de individuele leerling een stimulerende rol speelt: de hoeveelheid individuele aandacht die de leerkracht aan de leerling geeft heeft een positief effect op de taakgerichtheid van de leerling. Bovendien is gebleken, dat de leerkracht met het geven van individuele aandacht haar instructie kan differentiëren, bijvoorbeeld ten opzichte van de zwakke en niet-zwakke leerlingen in de klas.

Effectieve leertijd van de leerling en de invloed daarop van de tijdbesteding van de leerkracht in het bijzonder van de individuele aandacht door de leerkracht is een geschikte benadering om het instructieproces te beschrijven. Dat is gebleken bij onderzoek in het speciaal onderwijs en in het basisonderwijs. Het ging daarbij om de midden- en bovenbouw. Deze benadering wordt ook toegepast om het instructieproces bij het jonge kind in het eerste leerjaar van het basisonderwijs te beschrijven en meer in het bijzonder om de rol van de leerkracht ten opzichte van de leerling in het algemeen en ten opzichte van categorieën van leerlingen - i.c. autochtone en allochtone leerlingen - in het bijzonder te onderzoeken.

Daarvoor is er echter wel een aanpassing nodig omdat de werkvormen en de instructiewijzen in jongere groepen verschillen van die in oudere, met onder andere als gevolg dat er in de eerste leerjaren van het basisonderwijs niet of nauwelijks onderscheid is tussen spelen en werken. Dat betekent, dat het minder voor de hand ligt om het leerlinggedrag in termen van

taakgerichtheid te onderzoeken. In recent onderzoek naar het onderwijs aan het jonge kind zien we dat terug. Laevers (1991) en Harskamp, Pijl en Snippe (1991) hebben niet de effectieve leertijd of taakgerichtheid onderzocht maar de betrokkenheid van het kind bij wat het doet. Laevers (1991) vermeldt klassegemiddelden voor de betrokkenheid uiteenlopend van 3.4 tot 4.7 met een gemiddelde van 4.1 op een schaal van 1-5. Harskamp e.a. rapporteren een gemiddelde betrokkenheid van 3.1 (standaarddeviatie .4) op een 4-puntsschaal van 1-4. Volgens Laevers beïnvloedt een sterke mate van betrokkenheid de ontwikkeling van het kind: het sterk betrokken kind vertaalt interne en externe motivatie in zeer geconcentreerde activiteiten, tijdens welke het kind de objecten en hun eigenschappen en kwaliteiten leert observeren en gebruiken. Door met deze objecten om te gaan traint het kind volgens Laevers zijn motorische vaardigheden. Hetzelfde geldt voor de objecten van de niet-materiële wereld: kleuren, woorden, gevoelens, ideeën, getallen etc. Door woorden, getallen etc. te gebruiken komt bij het kind een cognitieve en linguïstische ontwikkeling op gang.

Hoe verhouden taakgerichtheid en betrokkenheid zich tot elkaar? Laevers noch Harskamp e.a. gaan hierop in. Taakgerichtheid is een indicatie van gedrag op basis van uiterlijk waarneembare activiteiten. Deze uiterlijke activiteiten gaan, aldus Schonewille (1993), gepaard met innerlijke niet-waarneembare activiteiten. Verondersteld mag worden, dat in de samenhang tussen de innerlijke en uiterlijke activiteiten variatie kan optreden. Uiterlijke activiteiten kunnen in sterke mate samengaan met innerlijke activiteiten. Maar het is ook mogelijk, dat de uiterlijk waarneembare activiteiten niet of nauwelijks door innerlijke activiteiten worden begeleid. Betrokkenheid kan beschouwd worden als een indicatie van de samenhang tussen innerlijke en uiterlijke activiteiten. Een sterke mate van betrokkenheid van het kind duidt erop, dat de uiterlijke activiteiten van het kind intens worden begeleid door innerlijke activiteiten die op die uiterlijke activiteiten zijn betrokken. Een geringe mate van betrokkenheid betekent waarschijnlijk, dat de innerlijke activiteiten van het kind nauwelijks betrokken zijn op wat het doet. Verder mag verondersteld worden, dat er een samenhang is

tussen de innerlijke activiteiten en het uiteindelijke leren: hoe intenser de innerlijke activiteiten des te sneller en beter verloopt het leren van het kind. In onderhavig onderzoek wordt voor het leerlinggedrag aangesloten bij het onderzoek naar betrokkenheid.

Wat is de rol van de leerkracht hierbij? Harskamp, Pijl en Snippe (1991) spreken de verwachting uit, dat de leerkracht een directe invloed uitoefent op de betrokkenheid van de leerling. Ook Janssen-Vos (1992) wijst op de stimulerende rol van de leerkracht: zij spreekt in dit opzicht zelfs over de sleutelrol van de leerkracht. In het onderzoek van Harskamp e.a. blijkt een sterk effect van het managementgedrag van de leerkracht op de betrokkenheid van de leerling: als leerkrachten veel tijd voor managementgedrag nodig hebben heeft dat een negatief effect op de betrokkenheid van de leerlingen. Managementgedragingen hebben betrekking op de taakvoorbereiding en het handhaven van de orde; ze zijn niet inhoudelijk van aard. Een positief effect van spelinterveniërend gedrag van de leerkracht op de betrokkenheid van de leerling vinden zij echter niet. Harskamp e.a. waren echter vooral geïnteresseerd in samenhangen op klassikaal niveau. Daarom geven hun analyses geen uitsluitsel over de vraag of de invloed van het leerkrachtgedrag wellicht verschilt voor individuele of groepen van leerlingen.

Eén van de doelen van het huidige onderzoek is juist om verschillen in het onderwijsproces van bepaalde categorieën van leerlingen - in casu autochtone en allochtone - op het spoor te komen. Daarom is het nodig om dat proces op het niveau van die categorieën van leerlingen te beschrijven. Dat dient te gebeuren op een aantal wezenlijke kenmerken, waarbij in de eerste plaats gedacht moet worden aan het daadwerkelijke gedrag van de leerling in de klas. Voor de 4-jarigen uit groep 1 van het basisonderwijs ontbreken soortgelijke procesgegevens, zoals Veenman, Lem, Voeten, Winkelmolen en Lasche (1986) reeds voor leerlingen uit de groepen 5 en 6 verzamelden. Dickinson en Moreton (submitted) wijzen op de gunstige invloed van verbale interactie van leerlingen met anderen. Maar er is meer nodig. Zo is niet duidelijk, wat er onder het oppervlak van het concrete onderwijsproces gebeurt. Is het onderwijsproces

voor alle individuele leerlingen gelijk, met andere woorden, is er sprake van één standaard-aanpak van de leerlingen door de leerkracht? Of treden er verschillen op tussen groepen van leerlingen? Het aspect van de verdeling van de individuele aandacht kan hierover wellicht verheldering verschaffen. Schonewille (1993) stelde in zijn onderzoek duidelijke verschillen binnen klassen in het speciaal onderwijs vast: zwakke leerlingen krijgen meer individuele aandacht dan de betere leerlingen. Het is de vraag of deze vorm van differentiatie door de leerkracht ook optreedt ten opzichte van autochtone en allochtone leerlingen in het eerste jaar van het basisonderwijs. Door deze patronen van individuele aandacht te onderzoeken kan vastgesteld worden of er inspanningen worden verricht om de achterstanden van laag-SES en van allochtone leerlingen te lijf te gaan. De perceptie door de leerkracht van het aanvangsniveau van de leerling speelt daarbij mogelijk een rol. Het is uit onderzoek allang bekend dat verwachtingen vaak gebaseerd zijn op algemene beelden van de leerling en niet op feitelijke, objectieve informatie en dat die verwachtingen het gedrag van de leerkracht beïnvloeden (Rosenthal & Jacobson, 1968). Het eerste geldt ook voor leerlingen uit etnische groeperingen. Zo signaleert Jungbluth (1992) in zijn onderzoek een onderschatting van Turkse leerlingen. Die onderschatting zou kunnen leiden tot een geringere stimulering via instructie. De vraag is of dit soort attributies doorwerkt in de aandacht van de leerkracht voor de leerling.

De vraagstelling van dit onderzoek concentreert zich op de volgende punten:

- a. wat is de betrokkenheid en de omvang van de verbale interactie van 4-jarigen in het basisonderwijs; is er sprake van verschillen in leerlinggedrag tussen de diverse categorieën van leerlingen op grond van sekse en/of achtergrond;
- b. hoe schatten leerkrachten het niveau van 4-jarigen in en speelt de achtergrond van de leerling daarbij mee;
- c. wat is de aard en omvang van de individuele aandacht, die leerlingen in het eerste jaar van het basisonderwijs van hun leerkracht krijgen; spelen etniciteit, de inschatting door de leerkracht van het aanvangsniveau

van de leerling, sekse en leeftijd van de leerling een rol bij de verdeling van de aandacht;

- d. oefent de leerkracht een stimulerende invloed op de betrokkenheid van leerlingen uit;
- e. werkt een en ander door in de leerprestaties van de leerlingen?

Het ligt niet in de rede om verschillen in betrokkenheid tussen categorieën van leerlingen te verwachten. Op het punt van de verbale interactie echter zou vooral voor de Turkse leerlingen vanwege hun taalachterstand op de Nederlandse leerlingen een verminderde verbale interactie kunnen optreden. Vanuit een oogpunt van compensatie liggen verschillen in individuele aandacht van de leerkracht ten gunste van allochtone en sociaal-economisch zwakke leerlingen voor de hand. Ook is het te verwachten, dat er voor jonge kinderen meer aandacht is, omdat ze relatief minder zelfstandig zijn dan (iets) oudere leerlingen. Verder kan de verwachting worden uitgesproken, dat de leerkracht de betrokkenheid van de leerlingen stimuleert door het geven van individuele aandacht en dat een hogere mate van betrokkenheid bij de leerling tot betere prestaties leidt. Een soortgelijke invloed valt van het praatgedrag van de leerling te verwachten.

2 Methode

Voor de vraagstelling en de opzet van het totale onderzoeksproject wordt verwezen naar het inleidende artikel van Van der Leij, Meijnen en Leseman in nummer 3. Voor het instructie-onderzoek zijn gegevens over het onderwijsproces in de klas verzameld door middel van observaties. Bij de voorbereidende gesprekken met de leerkrachten voorafgaand aan de observaties werd het beeld bevestigd, dat door Van Gennip en Ruijs (1992) wordt gegeven over het algemene stramien van het ochtendprogramma in het eerste leerjaar van het basisonderwijs: begonnen wordt veelal met de kring (vrij gesprek, onderwijsleergesprek, liedjes, verhaal vertellen etc.); daarna is er tijd voor spelen/werken (vrij spel in hoeken of knip- of plakopdrachten etc.), gevolgd door eten en drinken; vervolgens is er tijd voor buiten spelen of gym-

nastiek, waarna de ochtend wordt afgesloten. Besloten is om de observaties plaats te laten vinden gedurende de activiteiten in de kringsituatie, die overwegend in groepsverband plaatsvindt, en de speelwerkles, waarbij de leerlingen voornamelijk individueel bezig zijn. Voor de kringsituatie kozen we omdat we verwachtten, dat bij deze activiteit de taal van groot belang is. Het spreken en luisteren in de kring kan de cognitieve en linguïstische ontwikkeling bevorderen. De activiteiten tijdens de speelwerkles zijn geobserveerd, deels omdat deze activiteiten van oudsher een belangrijke plaats in het onderwijs aan het jonge kind innemen, deels om vergelijking met ander onderzoek mogelijk te maken, dat zich vooral op het spel heeft geconcentreerd.

De observaties vonden plaats in de maanden maart en april van 1992. Iedere klas werd gedurende 4 ochtenden (één keer per week) bezocht door een getrainde observator. De observaties waren gericht op de leerkracht en enkele geselecteerde leerlingen (maximaal 6 per klas); centraal stonden de leerlingen, die ook aan het gezinsonderzoek deelnamen, aangevuld met leerlingen, die niet in de gezinssituatie werden gevolgd, maar wel aan het breedte-onderzoek deelnamen. In totaal zijn 255 leerlingen en hun leerkrachten uit 42 klassen op 28 scholen in de Randstad geobserveerd. In Tabel 1 staat vermeld hoe deze 255 leerlingen waren verdeeld over sekse en sociaal-economische/etnische achtergrond.

Tabel 1
De steekproef van leerlingen naar sekse en sociaal-economische en etnische achtergrond

	Jongens	Meisjes	Totaal
Nederlands: 1.00 ¹⁾	37	37	74
Nederlands: 1.25 ²⁾	36	43	79
Turks	21	21	42
Surinaams	27	19	46
Marokkaans	2	5	7
Overig	4	3	7
Totaal	127	128	255

1) Hier wordt het gewicht van de leerling in het kader van het Onderwijsvoorrangsbeleid bedoeld: 1.00 betekent dat het niet om een achterstandsleerling gaat.

2) Idem: 1.25 betekent dat het om een Nederlandse leerling gaat met achterstand; het gaat om leerlingen met een lage sociaal-economische status

De observaties hadden ten doel om de tijdbesteding van de leerkracht en de leerlingen in kaart te brengen. Daarom is een 'time-sampling' procedure gehanteerd, waarbij de observatie steeds werd uitgevoerd binnen een interval van 15 seconden.

Ten behoeve van de observaties is een observatie-systeem ontwikkeld, waarbij voor zowel de leerkracht als de leerling scores voor twee gedragsaspecten moesten worden ingevoerd. De leerkracht en de leerlingen werden in een vaste volgorde geobserveerd. Aan het eind van de observaties kon zodoende per gedragsaspect voor de leerling en de leerkracht een frequentieverdeling worden berekend. Deze werd omgezet in een percentageverdeling. De percentageverdeling is een indicatie van de tijdbesteding van leerkracht en leerling voor de betreffende gedragsaspecten.

Leerkrachtgedrag. Allereerst moest worden vastgesteld of de leerkracht met zijn gedrag op de klas was gericht en zo ja, waarop. De mogelijkheden voor deze eerste score van het leerkrachtgedrag waren: niet met de klas bezig of uit de klas; leerkracht gericht op de gehele klas; op een individuele niet-observatieleerling; individueel op één van de observatieleerlingen en zo ja welke (1 t/m 6). Deze score was bedoeld om individuele aandacht voor observatieleerlingen te kunnen isoleren van individuele aandacht voor andere leerlingen en van anderszins gerichte aandacht. Met de tweede leerkracht-score moest de aard van het leerkrachtgedrag worden beschreven. De mogelijkheden waren: inhoudelijk op de taak betrokken (bijvoorbeeld toekijken, instructie/uitleg of ideeën geven, demonstratie, vragen stellen etc.); motiverend (prijzen, belonen, stimuleren door de leerkracht); management (orde-handhaving); overig leerkrachtgedrag.

Leerlinggedrag. De eerste score van de leerling betrof de betrokkenheid van de leerling. De betrokkenheid kan van moment tot moment variëren. Daarom is de betrokkenheid in ieder interval vastgesteld. De mogelijkheden voor betrokkenheid zijn ontleend aan de schaal van Harskamp e.a., die van 1 (geen spel) opliep tot 4 (in sterke mate betrokken bij het spel). De schaal van Harskamp e.a. is inhoudelijk enigszins bijgesteld, in die zin, dat ook bij taakvoorbereidend gedrag als het pakken van spel materiaal en het taakafrondend gedrag (het oprui-

men) de betrokkenheid van het kind diende te worden vastgesteld. De mogelijke betrokkenheidsniveaus waaruit door de observator gekozen diende te worden waren: niveau 3 (in sterke mate betrokken); niveau 2 (gemiddelde of standaardbetrokkenheid); niveau 1 (lage betrokkenheid); niveau 0 (geen betrokkenheid); wachten (als het scoren van betrokkenheid niet relevant is bijvoorbeeld als de gehele groep ergens op wacht); overig (als de leerling of de gehele groep met iets anders bezig is). Bij het scoren van betrokkenheid speelden lichaamshouding, gelaatsuitdrukking, (in de spelles) positie van de handen ten opzichte van spelmateriaal en inzet een rol. Indien de leerling nergens door werd afgeleid/zich niet liet afleiden en druk bezig was met zijn activiteit werd een betrokkenheid van 3 gescoord; bij de kringssituatie werd een 3 gescoord als de leerling duidelijk blijf gaf een eigen bijdrage te willen leveren. Als de leerling zich in het interval liet afleiden, maar toch ongeveer de helft van de tijd met zijn activiteit bezig was werd een betrokkenheid van 2 gescoord. Was de leerling in het interval slechts een klein deel van de tijd met zijn activiteit bezig, dan werd een betrokkenheid van 1 gescoord. Was de leerling afgeleid en in het geheel niet met zijn activiteit bezig of (bij de kring) met zijn lichaam ergens anders op gericht dan werd een score van 0 toegekend.

Met de tweede score van het leerlinggedrag moest worden vastgesteld of de leerling met anderen in interactie was en of daarbij sprake was van verbale interactie en wat de rol van de leerling was. De mogelijkheden waren: geen interactie/nietverbale interactie; leerling praat; leerling luistert; overig.

Leerkrachtperceptie. Ten behoeve van de perceptie van de capaciteiten van de leerling werden voorafgaande aan de observaties aan de leerkracht schriftelijk vragen gesteld over de observatieleerlingen uit haar klas. Daarbij was de vraag hoe zij de woordenschat van de betreffende leerling inschatte ten opzichte van het gemiddelde Nederlandse leeftijdsgenootje. De mogelijkheden daarbij waren: de woordenschat is 1. zeer beperkt; 2. onder het gemiddelde; 3. gemiddeld; 4. boven het gemiddelde; 5. zeer uitgebreid.

Leerprestaties. In het onderzoeksjaar 1991/92 zijn de leerlingen tweemaal getoetst:

de eerste afname was in oktober/november 1991 en de tweede afname in mei/juni 1992. Dat is gebeurd met betrekking tot een aantal cognitieve domeinen (zie het artikel van De Jong e.a. in nummer 3). Daarvan zijn de test van de receptieve woordenschat en de test voor blokpatronen ten behoeve van dit artikel gebruikt als indicaties van de leerprestaties van de leerlingen: in het vervolg gaat het om WS1 (de score voor de woordenschat bij de eerste afname); WS2 (idem, tweede afname); BLOK1 (de score voor de test op blokpatronen bij de eerste afname); BLOK2 (idem, tweede afname). Voor meer informatie verwijzen we naar het artikel van De Jong e.a. in nummer 3.

Training. De observaties zijn uitgevoerd door in totaal 9 observatoren, die een intensieve training van 7 dagen moesten doorlopen. Aan het eind van die trainingsperiode zijn proefobservaties uitgevoerd aan de hand van videobeelden van klassessituaties. Bij het scoren van deze situaties vertoonden de paren van observatoren een vrij hoge mate van onderlinge overeenstemming: de gemiddelde overeenstemming voor de eerste leerkrachtscore bedroeg 70%; voor de tweede leerkrachtscore was dat 82%. Voor de eerste en tweede leerlingenscore bedroegen deze percentages respectievelijk 70% en 90%. De inter-observator betrouwbaarheid is daarmee voldoende hoog.

Analyses. De analyses op de onderlinge relaties van leerlingkenmerken, leerkracht- en leerlinggedrag en leerlingprestaties zijn uitgevoerd met behulp van het LISREL-programma. In de analyses zijn de percentages als variabelen gebruikt. Deze worden bij de schema's toegelicht.

3 Resultaten

Betrokkenheid van de leerlingen

Tabel 2 laat zien hoe bij de leerlingen de tijd is verdeeld over de onderscheiden niveaus van betrokkenheid, weergegeven in percentages.

De patronen van tijdbesteding zijn duidelijk verschillend voor de beide onderzochte situaties. Tijdens de kringactiviteiten zijn de leerlingen gemiddeld gedurende ongeveer de helft van hun tijd (48.6%) op een normale wijze (niveau 2) betrokken bij datgene wat de leerkracht en de lesgroep aan het doen zijn. Ze zijn niet

Tabel 2

Betrokkenheid en praatgedrag van de leerlingen in groep 1 van het basisonderwijs tijdens kringactiviteiten en de speelwerkles (N=241; gemiddelden en standaarddeviaties van de percentages bestede tijd)

KRING	Tijdbesteding		Analyse van verschillen naar					
	Gem.	sd	Sekse	df	Achtergrond	df	p	
Betr.niveaus			T	df	p	F	df	p
3	27.5	17.3	3.47	1,239	.06 ¹⁾	3.16	3,237	.03 ⁵⁾
2	48.6	18.6						
1	17.0	11.4	3.77	1,239	.05 ²⁾			
0	2.5	3.7	4.44	1,239	.04 ³⁾			
Wachten	3.4	5.5						
Overig gedrag	1.0	3.0						
Overall betr.	2.1	.3	6.93	1,239	.01 ⁴⁾			
Praatgedrag	15.1	9.5				2.53	3,237	.05
SPEELLES	Gem.	sd	T	df	p	F	df	p
Betr.niveaus								
3	36.5	19.7				3.84	3,237	.01 ⁶⁾
2	29.4	16.7						
1	15.6	8.5						
0	7.8	7.2						
Wachten	6.5	5.3						
Overig gedrag	3.6	7.2						
Overall betr.	2.1	.4				3.40	3,237	.02 ⁷⁾
Praatgedrag	27.2	12.7				4.04	3,237	.01

1) m.: 30%; j.: 25%;

5) NI 1.25: 31%; NI 1.00: 28%; Turks: 23%; Sur: 24%;

2) m.: 15%; j.: 18%;

6) NI 1.25: 41%; NI 1.00: 36%; Turks: 40%; Sur: 29%;

3) m.: 2%; j.: 3%;

7) NI 1.25: 2.1; NI 1.00: 2.0; Turks: 2.1; Sur: 1.9;

4) m.: 2.1; j.: 2.0;

zie voetnoten bij Tabel 1 voor betekenis NI 1.00 en NI 1.25

afgeleid en doen mee met wat er gebeurt, maar er is geen sprake van een uitgesproken en aantoonbare extreme geneigdheid tot het leveren van een eigen inbreng. Bij de veelal individuele spelles komt dit niveau van betrokkenheid (niveau 2) minder voor: gedurende gemiddeld 29.4% van de tijd vertonen de leerlingen gedrag dat als zodanig te typeren valt.

Intensieve betrokkenheid. Daar staat tegenover, dat het percentage tijd, dat de leerlingen op een zeer intensieve wijze bij de activiteiten betrokken zijn (niveau 3), in de spelles hoger ligt dan in de kring situatie (36.5% tegenover 27.5%). Het is mogelijk, dat de werkvorm invloed heeft op de betrokkenheid: kringactiviteiten vinden steeds plaats in de gehele groep, terwijl tijdens de speelwerkles de leerlingen individueel bezig zijn. Van een hoge betrokkenheid (niveau 3) in de kring situatie werd gesproken als de leerling niet alleen oplet, maar ook een eigen bijdrage wilde leveren (bijvoorbeeld steekt vinger op, zegt iets uit zichzelf), terwijl van een hoge betrokkenheid in de speelwerkles

sprake was als de leerling vrijwel niet afgeleid werd van zijn spel of werk. Een hoog betrokkenheidsniveau in de kring situatie vereist derhalve communicatieve en sociale vaardigheden, zoals het aan de beurt willen komen (vinger omhoog) en het praten in en tegen een groep, terwijl een hoge betrokkenheid in de spelles die vaardigheden niet impliceert. Die vaardigheden beheersen de leerlingen waarschijnlijk nog niet of in mindere mate als ze in het eerste leerjaar van het basisonderwijs zitten en dat vormt waarschijnlijk de verklaring voor het verschil tussen kring en spelles bij het hoge betrokkenheidsniveau.

Verminderde betrokkenheid. De percentages van tijd, dat de leerlingen zich duidelijk minder (niveau 1) of zelfs helemaal niet (niveau 0) betrokken tonen bij de activiteiten in de klas, ontlopen elkaar niet veel tijdens kringactiviteiten en spelles (totaal 19.5% tegenover 23.4%), hoewel in de spelles de leerlingen iets meer in de gelegenheid lijken te zijn om helemaal niet met de taak/het spel bezig te zijn: het

percentage voor het betrokkenheidsniveau 0 is in de spelles drie keer zo groot. Dat is overigens niet verwonderlijk, omdat de leerkracht het in de spelles veel moeilijker heeft om de leerlingen voortdurend in de gaten te houden. De hogere percentages van tijd besteed aan 'wachten' en aan 'overig gedrag' in de spelles wijzen in dezelfde richting.

Tevens is per leerling een 'overall' betrokkenheidsscore berekend. Tabel 2 vermeldt het gemiddelde van deze overall scores. Voor de 241 leerlingen bedraagt in beide situaties 2.1 op een 4-puntsschaal van 0 tot en met 3. Er is slechts een klein verschil in de spreiding rond dit gemiddelde (de standaarddeviaties voor kring en spelles zijn respectievelijk .3 en .4).

Verschillen in betrokkenheid tijdens de kring situatie. Tabel 2 toont de resultaten van de analyses van verschillen tussen de diverse categorieën leerlingen. Allereerst bestaat er in de kring situatie een verschil in de 'overall'-scores van de jongens en de meisjes ten gunste van de meisjes. Bij de percentages van de afzonderlijke betrokkenheidsniveaus komt dit tot uiting in een groter percentage tijd op betrokkenheidsniveau 3 en geringere percentages tijd voor de beide laagste niveaus van betrokkenheid (1 en 0). De respectievelijke percentages staan vermeld in de voetnoten van Tabel 2. In de kring situatie vertonen de Nederlandse 1.25 leerlingen een gemiddeld hoger percentage voor het hoogste betrokkenheidsniveau dan de Turkse en Surinaamse leerlingen (zie voetnoot 5 bij Tabel 2).

Verschillen in betrokkenheid tijdens de

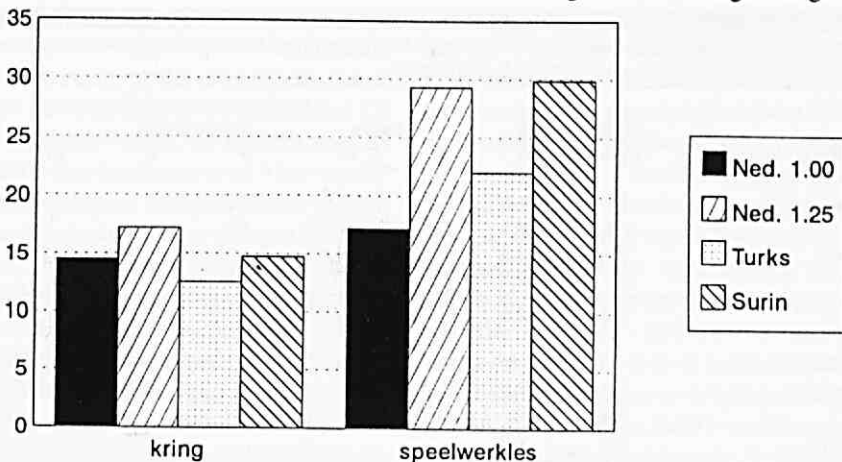
spelles. Bij de betrokkenheid in de spelles doen zich geen verschillen voor tussen jongens en meisjes. Wel treden er verschillen op tussen de diverse categorieën van leerlingen. Tegenover 'overall'-scores van 2.1 voor de Turkse leerlingen en de Nederlandse 1.25 leerlingen staat een score van 2.0 voor de Nederlandse 1.00 leerlingen en een score van 1.9 voor de Surinaamse leerlingen. Dit verschil is vooral terug te voeren op verschillen tussen de onderscheiden groepen in percentages tijd besteed aan het hoogste betrokkenheidsniveau (niveau 3; zie voetnoot 6 bij Tabel 2).

Praatgedrag van de leerling

Bij de observaties is ook de verbale interactie van de leerlingen met één of meer personen uit hun omgeving vastgesteld. Daarbij is geen onderscheid gemaakt tussen verbale interactie met de leerkracht of met één of meer andere leerlingen. De gemiddelde percentages praatgedrag voor kring situatie en spelles staan in Tabel 2 weergegeven.

In de spelles ligt het gemiddelde percentage praatgedrag hoger dan in de kring situatie. Zowel in de kring situatie als in de spelles zijn er verschillen in praatgedrag tussen de Nederlandse, Surinaamse en Turkse leerlingen. Deze staan weergegeven in Figuur 1.

De patronen van de verbale interactie, toegespitst op het praatgedrag, weerspiegelen de patronen van betrokkenheid. De Turkse leerlingen praten tijdens de spelles wel meer dan tijdens de kring situatie, maar nog altijd minder dan de leerlingen uit de overige drie groepen.



Figuur 1. Praatgedrag van de leerlingen naar sociaal-economische en etnische achtergrond (percentages bestede tijd)

Tabel 3

Frequentieverdeling van de leerlingen naar de percepties door de leerkracht van hun woordenschat in vergelijking met hun gemiddeld Nederlandse leeftijdsgenootje en de samenhang van deze perceptie met de woordenschat

Woordenschat leerling volgens leerkracht	NI1 ¹⁾	NI2 ²⁾	Tur ³⁾	Sur ⁴⁾	Totaal
Zeer beperkt	2		14	1	17
Onder het gemiddelde	3	17	9	6	35
Gemiddeld	33	33	11	18	95
Boven het gemiddelde	27	19	1	10	57
Zeer uitgebreid	7	6	-	3	16
Missing	2	4	7	8	21
Totaal	74	79	42	46	241

1) NI1: Nederlandse 1.00 leerlingen

2) NI2: Nederlandse 1.25 leerlingen

3) Tur: Turkse leerlingen

4) Sur: Surinaamse leerlingen

Leerkrachtpercepties

In Tabel 3 staat vermeld hoe de leerkrachten de observatieleerlingen uit hun klas percipiëren voor wat betreft hun woordenschat in vergelijking met het gemiddelde Nederlandse leeftijdsgenootje.

Tabel 3 laat zien, dat bij de groep van Nederlandse 1.00 leerlingen het aantal leerlingen, dat een bovengemiddelde perceptiescore heeft, het aantal met een lager dan gemiddelde score verre overtreft (34 tegenover 5), terwijl dat bij de groep van Turkse leerlingen precies omgekeerd is (1 bovengemiddelde score tegenover 23 scores lager dan het gemiddelde). De Nederlandse 1.00 leerlingen worden in sterke mate boven het gemiddelde ingeschat. Dat is ook het geval bij de 1.25 leerlingen. Opmerkelijk is, dat het aantal leerlingen uit de Surinaamse groep met een bovengemiddelde score ongeveer even

groot is als het aantal leerlingen met een lager dan gemiddelde score.

Individuele aandacht

In Tabel 4 staan de gemiddelde percentages individuele aandacht vermeld, die de leerlingen van de leerkracht krijgen.

Uit de Tabel blijkt, dat leerlingen gedurende ongeveer 2.5% van de leerkrachtijd individuele aandacht krijgen. Dat is ongeveer één minuut per leerling op een les van 40 minuten. Nadere bestudering van de samenstelling van de individuele aandacht levert het gegeven op dat ongeveer 2/3 van de individuele begeleiding betrekking heeft op de taak, waar de leerling mee bezig is.

Sekse. Jongens krijgen in de kring situatie meer individuele aandacht, die op ordehandhaving is gericht dan meisjes (0.6% tegenover

Tabel 4

Omvang en aard van de individuele aandacht voor de leerlingen (N=241; gemiddelde percentages van de tijd van de leerkracht voor de geobserveerde leerlingen)

Individuele aandacht	Tijdbesteding		T	Analyse van verschillen naar				
	Gem.	sd		Sekse	Achtergrond	F	df	p
			df	p				
KRING								
Taakgericht	1.7	1.6						
Orde	0.4	0.9	2.67	239	.01			
Motivatie	0.1	0.3						
Overig	0.1	0.3						
Totaal	2.3	2.0						
SPEELLES								
Taakgericht	1.8	2.9				2.30	3,237	.08
Orde	0.6	0.7	1.76	239	.08			
Motivatie	0.2	0.4						
Overig	0.1	0.4						
Totaal	2.7	2.0				2.62	3,237	.05

0.3%). Dit is niet verrassend gezien wat in het voorgaande is geconstateerd over hun geringere betrokkenheid bij de activiteiten in de kring. In de speellessen gaan de verschillen in dezelfde richting, ook al zijn ze niet significant (0.6% tegenover 0.5%). Voor het overige zijn er geen verschillen in aard en omvang van de individuele aandacht voor jongens en meisjes.

Etnische achtergrond. In de kringsituatie treden er geen verschillen op tussen Nederlandse, Turkse en Surinaamse leerlingen in de individuele aandacht die ze van de leerkracht krijgen. In de speellessen is wel sprake van significante verschillen: in totaal krijgen de Nederlandse leerlingen met een leerlinggewicht van 1.25 de meeste individuele aandacht (3.2%), de Surinaamse leerlingen de minste aandacht (2.2%). Dit verschil is voor een deel terug te voeren op extra individuele begeleiding die op de taak van de leerling is gericht, want daar zijn de percentages van de Nederlandse 1.25 leerlingen enigszins groter dan die van de andere drie groepen.

Deze resultaten geven aan, dat kenmerken van de leerling een (overigens geringe) rol spelen bij de leerkrachten als die de individuele aandacht verdelen over de leerlingen in de lesgroep. Maar – en dat is tamelijk onverwacht – ze geven meer aandacht aan de Nederlandse dan aan Surinaamse en Turkse leerlingen. Allochtone leerlingen krijgen dus niet meer maar juist minder individuele aandacht dan de Nederlandse.

Onderlinge samenhangen

Om de onderlinge samenhangen tussen leerkrachtgedrag, leerlinggedrag en leerprestaties te analyseren is een model ontwikkeld, dat op een aantal veronderstellingen is gebaseerd. De eerste veronderstelling is, dat leerprestaties tot stand komen door leerlinggedrag. Voor wat betreft de relatie tussen taakgerichtheid en leerprestaties zijn daarvoor aanwijzingen in onderzoek gevonden. Voor wat betreft effecten van betrokkenheid en praatgedrag op leerprestaties ontbreken dergelijke aanwijzingen. In het model worden desondanks positieve effecten van betrokkenheid en praatgedrag op de leerprestaties verondersteld. De tweede veronderstelling betreft de invloed van het leerkrachtgedrag op het leerlinggedrag. Ook hiervoor zijn aanwijzingen uit onderzoek voorhanden (zie de theo-

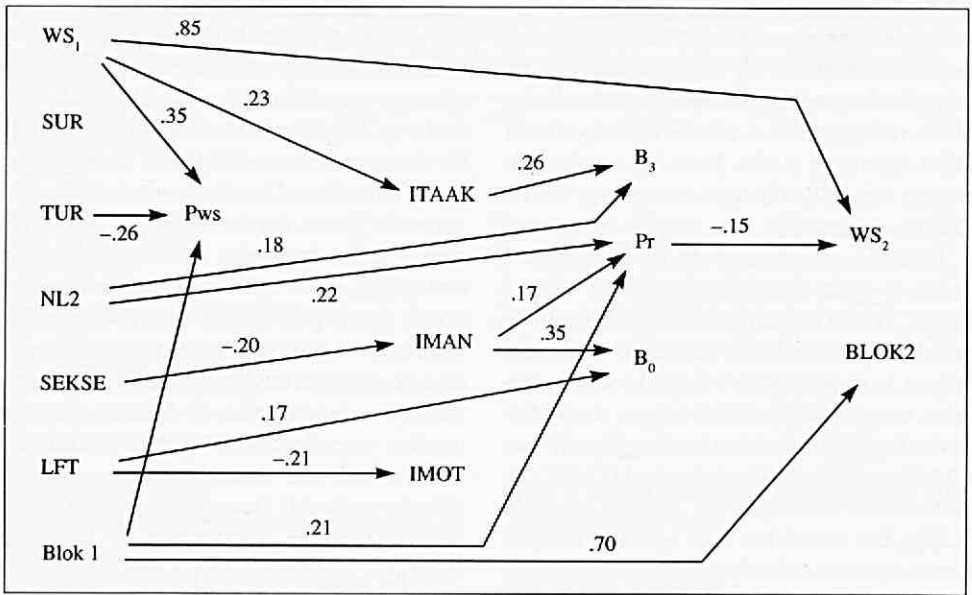
retische inleiding): individuele aandacht heeft een positieve invloed op taakgerichtheid. In overeenstemming daarmee worden positieve effecten verondersteld van individuele aandacht op betrokkenheid en op het praatgedrag. De derde veronderstelling heeft betrekking op het differentiërend handelen van de leerkracht: verwacht wordt, dat de leerkracht zich in zijn gedrag laat beïnvloeden door kenmerken van de leerling, in die zin dat de leerkracht onderscheid in zijn gedrag aanbrengt al naar gelang kenmerken van de leerling, te weten aanvangsniveau, geslacht, leeftijd, sociaal-economische status en etniciteit van de leerling. Effecten worden verondersteld van deze leerlingkenmerken op de hoeveelheid en vormen van individuele aandacht. Daarenboven wordt verondersteld, dat het gedrag van de leerkracht beïnvloed wordt door een positief verband met zijn eigen perceptie van de leerling.

Gezien het bovenstaande is een model geconstrueerd waarin naast leerprestaties en indicaties van leerling- en leerkrachtgedrag ook leerlingkenmerken zijn opgenomen.

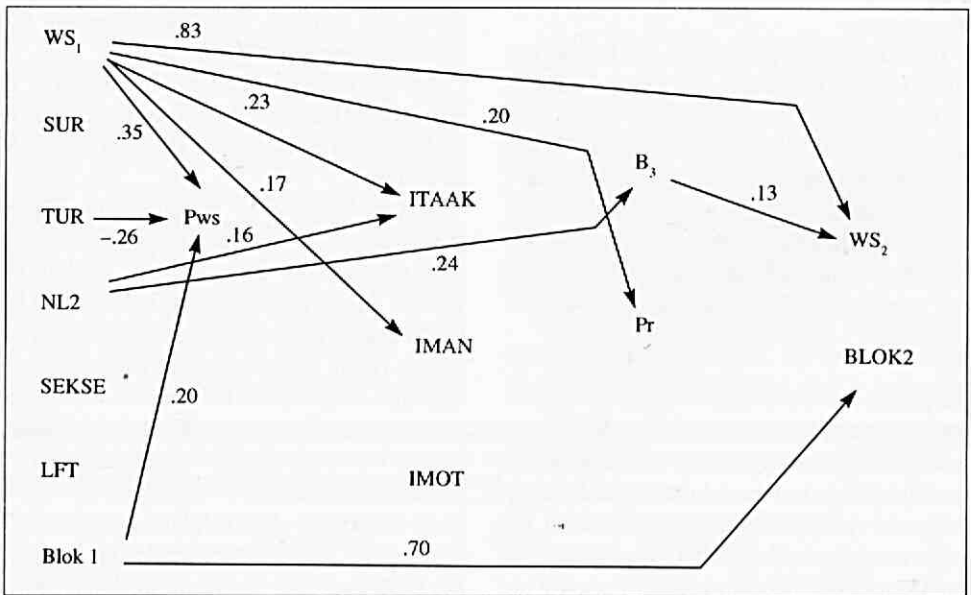
De *leerprestaties* zijn geïndiceerd door de scores op de toetsen van de woordenschat en de blokpatronen bij de tweede afname (resp. WS2 en BLOK2).

Het *leerlinggedrag* is geoperationaliseerd in termen van de percentages voor het praatgedrag (Pr) en voor de tijd die de leerling besteedde aan de beide extreme niveaus van betrokkenheid (het hoogste niveau (B3) en het laagste (B0)), omdat verwacht werd, dat de relatie met de prestaties het best tot uitdrukking komt bij de extreme vormen van betrokkenheid, te weten een negatief effect van B0 en een positief effect van B3. Overigens is vanwege de grote onderlinge afhankelijkheid van B3 en B0 in het geval van de speelwerklessen de laatste in het desbetreffende model weggelaten. In het model wordt het *leerkrachtgedrag* gevormd door de drie vormen van individuele aandacht uit het voorgaande: inhoudelijke aandacht (ITAAK); op management/ordehandhaving gerichte aandacht (IMAN) en motivatie-aandacht (IMOT)). Ook de leerkrachtperceptie (PWS) is als aparte factor in het model opgenomen. Van ITAAK en IMOT worden positieve effecten op B3 verondersteld.

De *leerlingkenmerken* zijn in het model opgenomen als de zogenaamde 'exogene' facto-



Figuur 2. Effecten van individuele aandacht door de leerkracht en betrokkenheid van de leerling tijdens de kringsituatie op de leerprestaties



Figuur 3. Effecten van individuele aandacht door de leerkracht en betrokkenheid van de leerling tijdens de spelwerkles op de leerprestaties

ren, die alleen invloed uitoefenen op de andere factoren (de 'endogene' factoren) uit het model, maar zelf niet aan invloed van die factoren onderhevig zijn. Het gaat om sekse (SEKSE), leeftijd (LFT), aanvangsniveau en etnische achtergrond. Het aanvangsniveau is daarbij de score bij de eerste afname van de woordenschattoets (WS1) en van de toets voor blokpa-

tronen (BLOK1). Sekse en etniciteit zijn opgenomen als zogenaamde dummy-variabelen. Voor SEKSE (jongen=0; meisje=1) wordt het effect voor meisjes ten opzichte van jongens vastgesteld. Bij etnische achtergrond wordt voor drie van de vier groepen (Nederlandse 1.25 leerlingen (NL2), Turkse (TUR) en Surinaamse leerlingen (SUR)) een score vastge-

steld die aangeeft of ze niet (0) of wel (1) tot de desbetreffende groep behoren. De effecten worden in die gevallen vastgesteld ten opzichte van de Nederlandse 1.00 leerlingen.

In de Figuren 2 en 3 staan de resultaten weergegeven van de toetsing van het model in respectievelijk de kringsituatie en de speelwerkles. Beide modellen zijn acceptabel, gezien de modelparameters. Het model in Figuur 2 voor de kringsituatie heeft een χ^2 -waarde van 76.04 ($df=83$; $p=.69$). De parameters voor het model van de speelwerkles uit Figuur 3 zijn: $\chi^2=79.60$; $df=73$; $p=.28$. De bèta-gewichten van de paden in de modellen zijn alle significant ($p<.05$). Niet significante paden zijn reeds bij de toetsing weggelaten. De uitkomsten van de analyses veranderen niet wezenlijk als voor de leerlingbetrokkenheid de overallscore als indicatie wordt gehanteerd.

Leerlingkenmerken en individuele aandacht

Het positieve effect – zowel in de kringsituatie als in de speelwerkles – van aanvangsniveau (WS1) op inhoudelijke aandacht (ITAAK) duidt erop, dat een hoog aanvangsniveau op de woordenschat de leerkracht kennelijk aanspreekt: het leidt in ieder geval tot meer inhoudelijke aandacht. Het is dus in het eerste leerjaar van het reguliere basisonderwijs niet zo, dat leerkrachten meer aandacht geven aan de verbaal zwakkere leerlingen.

Bij de kringsituatie – niet in de speelwerkles – speelt daarnaast de leeftijd van de leerling een geringe rol, namelijk bij de totstandkoming van motiverende aandacht: bij het aanmoedigen, prijzen en motiveren van de leerlingen richt de leerkracht zich iets meer op de jongere leerlingen, in vergelijking met de oudere leerlingen, die iets langer op school zitten door het feit dat leerlingen in veel gevallen bij het bereiken van de leeftijd van 4 jaar direct in het basisonderwijs worden toegelaten. Het gaat hierbij alleen om de onderzochte groep van 4-jarigen, dus niet om de 5-jarige groep-2 leerlingen in geval van combinatiegroepen.

In de speelwerkles – niet in de kringsituatie – zien we een gering effect voor de Nederlandse 1.25 leerlingen op de individuele inhoudelijke aandacht: zij krijgen in geringe mate meer aandacht als we deze groep afzetten tegen de Nederlandse 1.00 leerlingen. Leerkrachten differentiëren bij de speelwerkles bij de Neder-

landse leerlingen dus ook – zij het in geringe mate – op basis van de sociaal-economische factor.

Perceptie en individuele aandacht. Het blijkt, dat de perceptie van de leerkracht van de woordenschat van de leerling ten opzichte van Nederlandse leeftijdgenootjes geen rol speelt bij de verdeling van de individuele aandacht, in de kringsituatie noch in de speelwerkles. Het is niet zo, dat als de leerling op dit punt laag wordt ingeschat ten opzichte van Nederlandse medeleerlingen, de leerkracht daarin aanleiding vindt om meer aandacht aan de leerling te geven. De hypothese, dat een lage perceptie van de woordenschat doorwerkt bij de verdeling van de individuele aandacht, wordt in de analyse niet bevestigd. Overigens suggereren beide modellen dat, gelet op het negatieve effect van de dummy voor de Turkse leerlingen op hun perceptiescore, de Turkse leerlingen lager worden ingeschat dan hun Nederlandse medeleerlingen, ook al wordt voor de feitelijke woordenschat van de leerling gecontroleerd. Dit resultaat zou een bevestiging kunnen vormen van wat Jungbluth (1992) vond, namelijk dat er een tendens bestaat dat leerkrachten de capaciteiten van sommige minderheidsgroepen niet goed inschatten. Uit de door hem gepresenteerde gegevens blijkt, dat het daarbij vooral gaat om Turkse leerlingen. Maar de feitelijke woordenschat van de meeste Turkse leerlingen is zo laag ten opzichte van de Nederlandse leerlingen, dat er nauwelijks sprake is van overlap, waardoor het maken van vergelijkingen van perceptiescores voor Turkse en Nederlandse leerlingen bij gelijke scores op de woordentoets nauwelijks mogelijk is.

Individuele aandacht en betrokkenheid. Het blijkt, dat inhoudelijke individuele aandacht wèl in de kringsituatie maar niet in de speelles doorwerkt in het leerlinggedrag. In de kringsituatie bevordert individuele aandacht voor de taak de mate waarin de leerlingen zeer intensief (niveau 3) bij de les betrokken zijn. De leerkracht stimuleert de betrokkenheid van de leerling door samen met de leerling aan de taak bezig te zijn. Voor de Nederlands 1.25 leerlingen wordt dit stimulerende effect van de individuele aandacht nog versterkt door een aanvullend positief effect (van dummy-factor NL2) op de betrokkenheid, dat specifiek voor deze groep geldt ten opzichte van de Nederlandse

1.00 leerlingen. Dat laatste effect is ook in de spelwerkles waar te nemen.

Aanvangsniveau en leerprestaties. De resultaten vormen een bevestiging van het sterke effect van aanvangsniveau op de leerprestaties, zowel ten aanzien van de woordenschat als ten aanzien van de toets voor blokpatronen. Op dat effect is al in veel onderzoeken gewezen (o.a. Bloom, 1974; Fisher, Filby, Marliave & Berliner, 1978; Veenman e.a., 1986).

Betrokkenheid en leerprestaties. Een intensieve betrokkenheid van de leerling bij de activiteiten in de kring situatie werkt niet door in de leerprestaties. Een hoge betrokkenheid in de spelwerkles doet dat wel. Betrokkenheid bij de spelwerkles leidt namelijk tot een hogere score bij de tweede afname van de woordenschat (WS2). Bij de toets voor blokpatronen (BLOK2) treedt een dergelijk effect niet op. Intensieve betrokkenheid tijdens de kringactiviteiten leidt niet tot hogere scores op de woordenschat. Dit is onverwacht mede gezien het feit, dat kringactiviteiten over het algemeen een nauwe relatie hebben met de taal (vertellen eigen ervaringen, luisteren naar een verhaal etc.) en naar mag worden verwacht ook met de woordkennis, zoals die met de toets voor de woordenschat wordt gemeten. Wat we wel zien is dat er in de kring situatie een gering negatief effect is van het praatgedrag van de leerling op de woordenschat bij de tweede meting. Een verklaring daarvoor zou kunnen zijn, dat het bij die verbale interacties van de leerling gaat om het praten met andere leerlingen buiten de orde om van de activiteiten die op dat moment in de kring situatie gaande zijn: het gaat om niet-taakgericht praatgedrag van de leerling. Bij toekomstige observaties zal hiermee bij het scoren van het praatgedrag rekening moeten worden gehouden. Het positieve effect van betrokkenheid bij de spelwerkles op de leerprestaties is eveneens onverwacht, gezien de juist geringe verwantschap van de activiteiten tijdens de spelwerkles met de woordkennis.

in ander onderzoek (Laevers, 1991; Harskamp e.a., 1991) over deze eerste fase van het primair onderwijs is gevonden. Vast is komen te staan, dat de activiteiten in de kring meisjes meer aanspreken dan jongens. Dit kan te maken hebben met het feit, dat de jongetjes over een iets geringere woordenschat beschikken, of over een iets geringere werkhouding zoals de leerkrachten in het algemeen signaleren (zie De Jong e.a. in nummer 3). Bij de betrokkenheid in de kring situatie speelt etniciteit alleen voor de 1.25 leerlingen een rol, gezien het geconstateerde effect (dummy-effect) voor deze groep op de betrokkenheid.

Leerkrachten hanteren het verdelen van individuele aandacht als instrument van differentiërend handelen. Ze bereiken daarmee, vooral bij de kring situatie, dat de leerlingen zich sterker betrokken bij hun activiteiten betonen. Leerkrachten vormen op deze wijze een stimulans voor de leerling. Gezien de absolute omvang van de individuele aandacht, die per leerling rond de 2.5% van de leerkrachtijd ligt, kan dit instrument echter maar een beperkte invloed hebben, ondanks het feit, dat dit voor de leerkracht betekent dat die een groot gedeelte van haar tijd bezig is met het geven van individuele aandacht. Voor de leerling houdt 2.5% op een les van 40 minuten niet meer dan één minuut per leerling in. Aan die beperkte invloed van de individuele aandacht kunnen verschillende redenen ten grondslag liggen. De meest voor de hand liggende is dat geven van individuele aandacht niet goed mogelijk is vanwege de omvang van de groep. Een extra complicerende factor is dat de heterogeniteit (de spreiding van niveaus) van 23 van de 42 deelnemende groepen groot is, omdat ze bestaan uit een combinatie van leerlingen van groep 1 en groep 2. Individuele aandacht zou wel eens sterk kunnen samenhangen met het geven van (directe) instructie, iets dat in hogere leerjaren zeker voorkomt omdat hetgeen onderwezen moet worden in sterke mate vastligt door middel van methoden. Wie achterblijft en meer aandacht behoeft valt eerder op. Dit is bijvoorbeeld het geval in het speciaal onderwijs waarin, althans met rekenen en lezen, de zwakkeren juist iets meer individuele aandacht krijgen (Schonewille, 1993). In de groepen 1 en 2 blijkt het geven van instructie volgens recent evaluatie-onderzoek echter veel minder het ge-

4 Discussie

In kleuterklassen tonen de leerlingen gedurende een groot deel van de tijd een redelijke tot sterke mate van betrokkenheid. Die betrokkenheid komt in vrij sterke mate overeen met wat

val dan het aanbieden van activiteiten en het verdelen van leerlingen over activiteiten (CEB, 1994a; 1994b). Toch blijken de leerkrachten van groep 1, voor zover ze individuele aandacht geven, wel rekening te houden met verschillen in verbaal aanvangsniveau maar precies omgekeerd aan hetgeen gewenst zou zijn als zorgverbreding met betrekking tot de zwakkeren het doel zou zijn. Juist de verbaal betere leerlingen krijgen meer individuele aandacht dan de verbaal zwakkeren. Wellicht is het niet meer dan een triviale constatering dat leerkrachten van groep 1 dat doen. Bij een groot aantal van de kringactiviteiten gaat het immers niet om een vorm van (directe) instructie (met begeleide oefening en feedback, zie Veenman 1992) maar om het genereren van spontane taaluitingen naar aanleiding van gebeurtenissen of voorbeelden. Wie tot die taaluitingen beter in staat is, krijgt het eerst het woord en daarmee de aandacht van de leerkracht.

Alles bij elkaar genomen leiden de resultaten van de analyses tot de conclusie, dat de etnische achtergrond van de leerlingen slechts een geringe rol speelt bij het verdelen van individuele aandacht. Deze resultaten vormen slechts een gedeeltelijke bevestiging van de bevindingen van Boogaard, Damhuis, De Gloppe en Van de Bergh (1990). Zij maken onderscheid tussen groepsactiviteiten met taalontwikkeling als hoofddoel en groepsactiviteiten met een ander hoofddoel. Zij concludeerden, dat bij groepsactiviteiten met taalontwikkeling als hoofddoel Turkse leerlingen niet meer aandacht krijgen dan de Nederlandse en Surinaamse leerlingen. Dit is in overeenstemming met de resultaten van onderhavig onderzoek. Maar als de groepsactiviteiten een ander hoofddoel hebben, krijgen Turkse leerlingen volgens Boogaard e.a. juist wel meer aandacht dan de Nederlandse en Surinaamse leerlingen. Deze uitspraak wordt niet door dit onderzoek ondersteund. Aangezien het onderzoek van Boogaard e.a. een enquête betrof, ligt het voor de hand om een discrepantie tussen hetgeen gezegd en gedaan wordt ter verklaring van het verschil aan te voeren.

Dat individuele aandacht van de leerkracht tot een grotere betrokkenheid van de leerlingen leidt, wanneer het inhoudelijke aandacht is, wordt in dit onderzoek voor de kring situatie bevestigd. Het resultaat strookt met wat Schone-

wille (1993) in het speciaal onderwijs vond en bevestigt het vermoeden van de stimulerende rol van de leerkracht voor de leerling, zoals geformuleerd door Janssen-Vos (1992). Harskamp c.s. vonden een redelijk sterk negatief effect van de management activiteiten (inclusief het geven van opdrachten aan de leerlingen) van de leerkracht op de betrokkenheid. Zij stelden vast dat er geen sprake is van een significant effect van spelinterventies door de leerkracht op de betrokkenheid van de leerlingen, hetgeen wij in het onderhavige onderzoek ook vonden voor de speelwerkles.

Een grotere betrokkenheid van de leerling betekent echter niet betere prestaties bij taken, die het visueel-ruimtelijk inzicht betreffen, zoals bij de test voor blokpatronen. Wel heeft een grotere betrokkenheid in de speelwerkles een zekere invloed op de woordenschat. Een speculatieve verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat de leerlingen tijdens de speelwerkles actiever zijn, niet alleen qua handelingen maar ook in verbaal opzicht (zie het praatgedrag). Ook is de betrokkenheid hoger, wat op een grotere activiteit wijst. Een grotere activiteit betekent een hoger aandachtsniveau en dat leidt tot meer leren. Dat de leerlingen in de kring niet zo veel leren qua woordenschat is waarschijnlijk te herleiden tot het feit, dat deze werkvorm meer de communicatie stimuleert dan een kennisgebied waarvan de woordenschat een indicatie vormt. Het gaat bij de kringactiviteiten veelal niet om taaltraining.

De resultaten zijn derhalve slechts gedeeltelijk in overeenstemming met de leertijdhypothese, die stelt dat een grotere mate van taakgerichtheid tot betere prestaties leidt zoals in vele overzichten over de relatie tussen tijd en leren wordt gesteld (o.a. Fredrick & Walberg, 1980). Een mogelijke verklaring voor het ontbreken van een effect van hoge betrokkenheid in de kring situatie op de leerprestaties zou kunnen liggen in de beperkte mate waarin de activiteiten in de kring situatie feitelijk gericht zijn op de taalontwikkeling en op datgene wat in de test voor blokpatronen wordt gemeten.

Uit het voorgaande kunnen implicaties voor praktijk en beleid worden afgeleid. Daarbij is het wel gewenst om te bedenken dat de kleutergroepen die door ons onderzocht zijn niet representatief zijn voor alle kleutergroepen in

ons land omdat er, gegeven de bedoeling van het onderzoek, in elk geval allochtone leerlingen aanwezig moesten zijn. Wel kan verondersteld worden, dat de groepen een behoorlijk gedeelte van de kleutergroepen in de Randstad vertegenwoordigen voor zover gekenmerkt door een relatief hoog leerlinggewicht door SES en etniciteit. Belangrijk is de constatering dat de hoeveelheid individuele aandacht gering is en dat, wat er aan individuele aandacht is, niet zonder meer ten goede komt aan de relatief zwakkere leerling. Voorts is het zo dat de kringactiviteit geen invloed uitoefent op de taalontwikkeling voor zover die gemeten is. Uiteraard kan op dit soort constatering afgedongen worden dat het in het onderzoek maar om twee activiteiten ging (en niet om de gehele schooldag) en dat de taalontwikkeling uit veel meer bestaat dan uit de woordenschat. Dat zou impliceren, dat om het echt te weten te komen, het onderzoek nog gecompliceerder zou moeten worden opgezet dan nu al het geval was. Voorlopig houden we het erop, dat onze conclusies betrouwbaar en valide zijn. Ze stroken met de conclusies van de Commissie Evaluatie Basisonderwijs die een eigen observatiestudie verrichtte door de inspecteurs op pad te sturen (CEB, 1994b). Daaruit blijkt, dat het met het geven van onderwijs-op-maat in groep 1 en 2 heel matig is gesteld. Dit laatste krijgt in ons onderzoek duidelijk ondersteuning. Conform de CEB-aanbevelingen bepleiten we derhalve een versterking van onderwijs-op-maat in elk geval in groep 1 (ons onderzoeksverslag beperkt zich daartoe). Dat includeert prioritering van de Nederlandse taal, het introduceren van werken volgens plan met inbegrip van observatie-instrumenten voor jongere kinderen, leerlingbesprekingen en extra (directe) instructie, taakgericht werken en oefening. Taalstimulering voor degenen die dat het hardst nodig hebben is inhoudelijk een eerste vereiste. Daarbij is het wel van belang om werkvormen te hantieren die de betrokkenheid van leerlingen groot maken. Wij hebben in ons onderzoek sterk de indruk gekregen, dat de betrokkenheid van de leerlingen ook sterk afhangt van de activiteiten die van hen gevegd worden.

Literatuur

- Bloom, B.S. (1974). Time and learning. *American Psychologist*, 29, 682-688.
- Boogaard, M., Damhuis R., Glopper, K. de, & Bergh, H. van den (1990). *De Nederlandse taalvaardigheid van allochtone en Nederlandse kleuters*. Den Haag: SVO.
- Brophy, J., & Good T.L. (1986). Teacher behavior and student achievement. In M.C. Wittrock (Ed.) *Handbook of research on teaching. A project of the American Educational Research Association* (pp. 328-375). New York: MacMillan Publishing Company.
- Carroll, J.B. (1963). A model of school-learning. *Teacher's College Record*, 64, 723-732.
- Commissie Evaluatie Basisonderwijs (1994a). *Zicht op kwaliteit; evaluatie van het basisonderwijs; eindrapport*. Den Haag: Inspectie van het Onderwijs.
- Commissie Evaluatie Basisonderwijs (1994b). *Onderwijs aan jonge kinderen; evaluatie van het basisonderwijs*. Den Haag: Inspectie van het Onderwijs.
- Creemers, B.P.M. (1991). *Effectieve instructie. Een empirische bijdrage aan de verbetering van het onderwijs in de klas*. Den Haag: SVO.
- Dickinson, D.K. & Moreton, J. (submitted) *Preschool classrooms as settings for the acquisition of literacy related language skills*.
- Fisher, C.W., Filby, N.N., Marliave, R., & Berliner, D.C. (1978). *BTES-Technical Report V-1; Teaching behaviors, academic learning time and student achievement*. San Francisco: Far West Laboratories.
- Fredrick, W.C., & Walberg, H.J. (1980). Learning as a function of time. *Journal of Educational Research*, 73, 183-194.
- Gennip, H. van, & Ruijs, A. (1992). *Aan de basis. Onderzoek naar de pedagogisch-didactische kwaliteit van het onderwijs aan jonge kinderen*. Nijmegen: ITS.
- Harskamp, E.G., Pijl Y.J., & Snippe, J. (1991). *Spel en spelstimulering in het primair onderwijs*. Groningen: RION.
- Janssen-Vos, F. (1992). *Quality in the class-room: the key-role of the teacher*. Paper gepresenteerd op de 2e conferentie voor Early Childhood Education in Worcester, Engeland.

Abstract

Teacher role in the instruction process for Dutch pupils and pupils from minority groups in primary education in the Netherlands

B. Schonewille & A. van der Leij. *Pedagogische Studiën*, 1995, 72, 242-257.

To study the instruction process for Surinamese, Turkish and Dutch pupils in the first year of primary education teacher and pupil behavior has been observed in 28 schools (42 teachers and 255 pupils) in whole group and (individual) work/play situations. Pupil achievement was determined by two cognitive tests, administered at the beginning and the end of the schoolyear (1991/1992). Pupil involvement and verbal interaction is described as well as teacher perception of pupil achievement level and amount and nature of individual teacher attention. The research questions concentrate on a. differentiation by the teacher; b. the stimulating role of the teacher for pupil involvement; c. the effects of (pupil) involvement on achievement. Although some differences have been found, gender and ethnic background appear to play a minor role in teacher differentiation. With respect to differentiation verbal achievement level of the pupil at the entrance is more important: higher entrance level leads to higher amounts of individual task-related teacher attention. Individual attention is found to be stimulating for pupil involvement only in whole group activities. Pupil involvement shows a moderate effect on achievement. Didactic consequences and consequences for educational policy are discussed.

Jungbluth, P. (1992). *Pygmalion and the effectiveness of 'black' schools; teachers' stereotype and covert target levelling regarding minority pupils*. Paper gepresenteerd op de Onderwijsresearchdagen in Enschede.

Laevers, F. (1991). *De betrokkenheid van de lerende als criterium voor effectief onderwijs*. Leuven: Katholieke Universiteit.

Leij, A. van der, Jong, P.F. de, & Klapwijk, M.I.G. (1993). *Cognitieve en linguïstische ontwikkeling van kleuters bij intrede in het basisonderwijs*. In C. Blankenstijn & A. Scheper (Red.). *Taalvaardigheid. WAP-publicatie 2*. (pp.155-164). Dordrecht, I.C.G. Publications.

Meijnen, G.W., & Riemersma, F.S.J. (1992). *Schoolcarrières: een klassenkwestie?* Den Haag: SVO.

Reezigt, G.J. (1993). *Effecten van differentiatie op de basisschool*. Groningen RION.

Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils intellectual development*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Schonewille, B. (1993). *Heterogeniteit, leerkrachtijd en de rol van individuele aandacht in het Speciaal Onderwijs*. Amsterdam: VU-uitgeverij.

Veenman, S., Lem, P., Voeten, M., Winkelmolen, G., & Lassche, H. (1986). *Onderwijs in combinatieklassen*. Den Haag: SVO.

Veenman, S. (1992). *Effectieve instructie volgens het directe instructie model*. *Pedagogische Studiën*, 69, 242-269.

Verhoeven, L., & Vermeer, A. (1992). *Woordenschat van leerlingen in het Basis- en MLK-onderwijs*. *Pedagogische Studiën*, 69, 218-234.

Walberg, H.J. (1986). *Synthesis of research on teaching*. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 214-229). New York: MacMillan Publishing Company.

Auteurs

B. Schonewille is onderzoeksmedewerker bij de Vakgroep Pedagogiek van de Vrije Universiteit.

A. van der Leij is hoogleraar Orthopedagogiek aan de Vrije Universiteit.

Correspondentie-adres: Vakgroep Pedagogiek, Vrije Universiteit, Van der Boerhorststraat 1 1081 BT Amsterdam.

De invloed van school- en klaskenmerken op de cognitieve en linguïstische vaardigheden van kleuters.

L. Sontag en G. W. Meijnen

Samenvatting

Eén van de deelstudies van het longitudinale PSO onderzoek naar de schoolloopbanen van jonge kinderen is de studie naar de invloed van effectieve school- en klaskenmerken. In het eerste jaar van het onderzoek is door middel van vragenlijsten, interviews, logboeken en observatie, bij 35 leerkrachten op 28 scholen informatie verzameld over diverse aspecten van de school- en klasse-organisatie. Multi-level analyse wijst uit dat reeds in groep 1 van het basisonderwijs, met betrekking tot de passieve woordenschat en de performale intelligentie, verschillen tussen klassen in prestaties van leerlingen blijken te bestaan. Voor woordenschat blijkt dat deze verschillen nagenoeg geheel toegeschreven kunnen worden aan leerlingkenmerken, zoals eerdere prestaties, etniciteit en sociaal economische status. Verschillen in performale intelligentie tussen klassen blijken echter niet geheel aan leerlingkenmerken toegeschreven te kunnen worden. Leerlingen van leerkrachten die de mate van teamconsensus op hun school hoog percipiëren, presteren beter op een test die de performale intelligentie meet.

Inleiding

In haar recente rapportage over het onderwijs aan jonge kinderen concludeert de Commissie Evaluatie Basisonderwijs (1994) dat er alle aanleiding is om de positie van het onderwijs in de eerste groepen (opnieuw) ter discussie te stellen.

Een belangrijk discussiepunt is volgens haar het onderwijs aan kinderen met extra pedagogisch-didactische behoeften. Verwezen wordt daarbij naar risicogroepen zoals kinderen uit lagere sociaal-economische milieus, al of niet van allochtone herkomst. Uit het tot nu toe verrichte onderzoek blijkt dat deze leerlingen in deze fase op vele cognitieve, talige en

sociaal-emotionele domeinen een forse achterstand hebben (Hagen, Creusen & Zijlmans, 1987; Groenendaal, Van der Horst, Palmen, 1987; Meijnen, 1984; Verhoeven & Vermeer, 1989; Boogaard, Damhuis & De Gloppe, 1990; Verhoeven & Van Kuyk, 1991; Hopman-Rock, Gerritsen & Talsma, 1988). Achterstanden, die uitgedrukt in verschillen tussen uiterste groepen, op kunnen lopen tot meer dan een jaar in mentale leeftijd (Leseman, 1992). Daarvan uitgezonderd blijven domeinen als werkhouding en zelfstandigheid (Zaal, Bleichrodt & Resing, 1986; Resing & Bleichrodt, 1990; Eldering & Vedder, 1992) en aspecten van de niet-verbale intelligentie (Eldering & Vedder, 1992). De resultaten verkregen in het onderhavige onderzoek, waarover door De Jong, Klapwijk en Van der Leij in nummer 3 werd gerapporteerd, wijzen ook op vergelijkbare achterstanden op talig en cognitief niveau.

Hoewel er weinig longitudinaal onderzoek in Nederland is verricht naar de ontwikkeling van categorieën kinderen in de groepen één en twee van het basisonderwijs, kan op grond van transversale data al wel geconcludeerd worden dat de verschillen tussen de categorieën eerder toe- dan afnemen. Uiteraard kan dat verschijnsel niet op voorhand uitsluitend op het conto van het onderwijs worden geschreven. Contextuele invloeden die de aanvangsverschillen veroorzaken, zullen ook tijdens de schoolloopbaan van belang blijven.

Alhoewel de dominantie van de school met betrekking tot de cognitieve ontwikkeling op jonge leeftijd ter discussie mag staan, scholen beïnvloeden die uiteraard wel, en verschillen in kwaliteit tussen scholen dus ook.

Kwaliteit kan in dit kader worden omschreven als het niveau van de *gemiddelde* leeropbrengsten per school of klas (gecorrigeerd voor instroomverschillen). Belangrijk in dit verband is ook het *compenserend vermogen* van een school, dat wil zeggen de mate waarin de school er in slaagt verschillen in leerresultaten

tussen groepen kinderen te verminderen. De beide begrippen zijn in hun empirische referenties niet onafhankelijk van elkaar. Wanneer bijvoorbeeld een school er in slaagt haar zwakste leerlingen beter te laten presteren zonder dat de andere leerlingen daar onder lijden, zal ze beloond worden met een hoger gemiddeld prestatieniveau. Ook is het voorstelbaar dat de allochtone leerlingen op een kwalitatief zeer goede school maar met grote verschillen in prestaties tussen autochtone en allochtone leerlingen toch, absoluut gezien, betere prestaties leveren dan hun klasgenoten op een kwalitatief mindere school met een vergelijkbare leerlingpopulatie maar met weinig verschillen in leerprestaties tussen de groepen. Verschillen in gemiddelde leeropbrengsten tussen scholen zijn vaak aangetoond (Brandsma, 1993; Blok & Eiting, 1988; Bosker, 1990; Meijnen, 1984; Reezigt & Weide, 1989; Van der Werf, Weide & Tesser, 1991; Blok, 1992), maar verschillen met betrekking tot het met succes extra stimuleren van categorieën leerlingen niet of nauwelijks. Met andere woorden, er is geen variatie tussen scholen in de mate waarin zij er in slagen achterstandsleerlingen qua prestaties dichterbij het klasgemiddelde te brengen (Brandsma, 1993). Nog anders gezegd: scholen verschillen wel in kwaliteit, maar niet of nauwelijks in compenserend vermogen. De tussenschoolse variantie bedraagt in de meeste Nederlandse onderzoeken tussen 7% en 12%, hetgeen betekent dat het overgrote deel van de verschillen in leerlingprestaties aan individuele verschillen in leergedrag moet worden toegeschreven en een veel kleiner verschil aan kwaliteitsverschillen tussen scholen.

Een constant gegeven is voorts dat de genoemde tussenschoolse variantie groter is voor rekenen dan voor taal. Rekenen is kennelijk iets dat je bij uitstek leert op school en kwaliteitsverschillen in instructie manifesteren zich dan ook in grotere effecten dan bij taal, een vaardigheid die ook buiten school wordt geleerd.

Veel van het onderzoek naar school- en klasse-effecten is uitgevoerd in de hogere leerjaren van het basisonderwijs. Meestal wordt getracht de prestaties in een hoger leerjaar te herleiden tot voorafgaande instructieprocessen of schoolkenmerken. Wanneer leerwinst, meestal gedurende een jaar, wordt gemeten, moet bedacht worden dat veeleer klasse-

effecten worden gemeten dan schooleffecten i.c. de gecumuleerde effecten van meerdere schooljaren.

Bovengenoemde percentages zijn vooral gebaseerd op onderzoek waarbij de prestaties slechts één keer werden gemeten en in de meting dus de gecumuleerde effecten van alle vooraf gaande leerjaren lag besloten. Onderzoek naar effectverschillen tussen scholen gedurende een kort leertraject, zoals in dit onderzoek het geval is, zal derhalve niet op spectaculaire resultaten hoeven te rekenen.

Onderzoek naar verschillen in schooleffectiviteit voor de groepen een en twee ontbreekt nagenoeg geheel (Van den Berg, Wolberg & Schripsema, 1993). Wel is er recentelijk informatie beschikbaar gekomen over de mate waarin scholen doelen en inhouden formuleren voor de eerste groepen, over de hoeveelheid tijd die aan bepaalde leer- en vormingsgebieden wordt besteed, over de inhoud van het aanbod en over hoe de overgang van het voorbereidend naar het aanvankelijk lezen, schrijven en rekenen wordt gerealiseerd (Commissie Evaluatie Basisonderwijs, 1994). Daaruit blijkt dat slechts een minderheid van scholen (40%) leer- en ontwikkelingsdoelen heeft geformuleerd voor de eerste twee groepen (Inspectie van het Onderwijs, 1993). Inventarisatie van de dagelijkse tijdsbesteding in deze groepen leert dat ca 18% van de tijd gebruikt wordt voor organisatorische activiteiten en 48% aan de cognitieve ontwikkeling c.q. de kerngebieden. De overige tijd is bestemd voor de muzisch-creatieve en de motorische ontwikkeling. Voorts is er nauwelijks sprake van een flexibele of vloeiende overgang van het voorbereidend lezen, schrijven en rekenen naar het aanvankelijk lezen, schrijven of rekenen (Bank & Van der Veen, 1987; Van der Pluijm & Van Dongen, 1992; Van der Meer, Appelhof, Ten Doesschate & Kramer, 1986; Harskamp, Pijl & Snippe, 1991). Deze cijfers dienen met de nodige voorzichtigheid gehanteerd te worden. Onderzoekers verschillen nogal eens in de definiëring van categorieën, omdat de tijdsbesteding niet verloopt langs lijnen van disciplines of ontwikkelingsgebieden maar in de vorm van activiteiten zoals spelen in hoeken of kringgesprekken.

Door het ontbreken van heldere ontwikkelings- en vormingsdoelen voor de groepen één

en twee is het niet verwonderlijk dat de verschillen tussen kinderen niet als een probleem van de eerste orde wordt gezien. Didactische maatregelen die het compenserend vermogen van scholen verhogen worden in de praktijk dan ook niet of nauwelijks aangetroffen.

De vraag die rijst is welke die maatregelen dan wel zouden moeten zijn. Het formuleren van minimumdoelen door scholen voor de diverse ontwikkelings- en vormingsdoelen lijkt een eerste vereiste te zijn. En als dat niet het geval is, zou aandacht voor de verwerving van wat wel de basisvaardigheden genoemd worden, een vervangend criterium kunnen zijn. Als afgeleide daarvan is het systematisch registreren en evalueren van de vorderingen van het ontwikkelingsverloop van de kinderen van belang.

Over de wenselijkheid van structurering van het programma lopen de meningen uiteen. Dat het aanbieden van gestructureerde activiteiten niet algemeen aanvaard is binnen het onderwijs aan jonge kinderen blijkt uit het aantal publikaties dat sinds 1985, het jaar van de invoering van de basisschool, over de 'verschoolsing' van het kleuteronderwijs is verschenen (o.a. Van Oers, 1990; Janssen-Vos, 1991). Men vreest voor het overheersen van een academisch klimaat en een verlies van de verworvenheden van het kleuteronderwijs. Volgens Van Gennip en Ruijs (1992) zijn er vooralsnog geen aanwijzingen dat er in groep één en twee meer programmagericht gewerkt wordt dan voor 1985. Wel signaleren zij sinds de integratie een toename van voorbereidende leermethodes voor kleuters, maar deze fungeren vaak als bronnen- of ideeënboek.

In de literatuur over effectieve scholen worden ook telkenmale (1) de nadruk op de basisvaardigheden en (2) het regelmatig peilen van de onderwijsresultaten en de vorderingen als relevante factoren aangewezen, evenals (3) het scheppen van een ordelijk en rustig klimaat in de klas (Scheerens, 1989; Levine & Lezotte, 1990). Voorts worden in het onderzoek naar effectieve scholen een aantal kenmerken op het niveau van de organisatie van de school genoemd die effectieve van niet-effectieve scholen onderscheiden. Daartoe behoren (4) de aanwezigheid van een sterk onderwijskundig leiderschap, (5) het hebben van hoge verwachtingen door de leerkrachten omtrent de presta-

ties van de leerlingen en (6) een sterke overeenstemming over de na te streven onderwijskundige doelen onder de leerkrachten (Levine & Lezotte, 1990).

Nederlands onderzoek bevestigt niet altijd de buitenlandse resultaten hieromtrent. Zo kon bijvoorbeeld Van der Grift (1990) niet aantonen dat hier te lande verschillen in onderwijskundig leiderschap in het basisonderwijs effecten laat zien op leerlingniveau. Anderzijds tonen Brandsma en Knuver (1991) aan dat relatief effectieve scholen met veel achterstandsleerlingen vaak geleid worden door schoolleiders die zich nogal traditioneel gedragen. De waarschuwing van Scheerens (1989), buitenlandse resultaten niet zo maar te generaliseren naar Nederlandse verhoudingen, dient dan ook ter harte te worden genomen. Desalniettemin lijken de zes bovengenoemde klassen schoolkenmerken veelbelovend genoeg om onderzocht te worden op hun werking in het onderwijs aan jonge kinderen in Nederlandse scholen.

De vraagstelling luidt derhalve:

Zijn verschillen in inrichting van het curriculum (klasse-organisatie) en verschillen in organisatie (cultuur) van basisscholen (schoolorganisatie) van invloed op het verloop van de talige en cognitieve ontwikkeling van leerlingen in groep één?

In de volgende paragrafen zal achtereenvolgens de onderzoeksopzet en de dataverzameling worden beschreven gevolgd door de presentatie van de resultaten en een paragraaf discussie.

1 Methode

1.1 Onderzoeksopzet

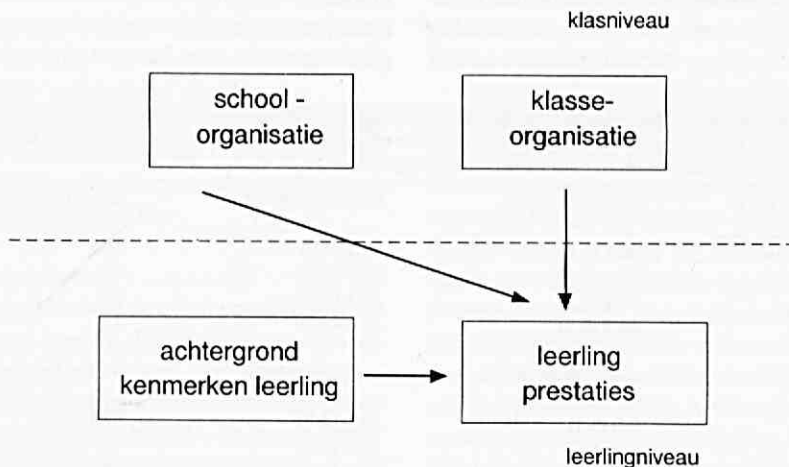
Op deze plaats wordt een summier overzicht gegeven van de onderzoeksopzet omdat details daaromtrent reeds in het inleidende artikel (Van der Leij, Meijnen & Leseman, nummer 3) werden vermeld. Het onderzoek is uitgevoerd op 28 scholen die met name geselecteerd zijn op de samenstelling van hun leerlingpopulatie. De scholen zouden, gelet op de doelstelling van de studie, voldoende spreiding moeten vertonen met betrekking tot de categorieën achter-

standsleerlingen. De scholen bevinden zich voor het merendeel in de grote steden in de Randstad. De leerlingen worden elk half jaar individueel getest met betrekking tot hun cognitieve- en talige ontwikkeling en voorts worden gegevens verzameld over hun sociale gedrag. De leerlingen worden drie jaar gevolgd, dus vanaf hun intrede tot en met het einde van het derde leerjaar. Eenmaal per jaar worden ook gegevens verzameld over inrichting, inhoud en organisatie van het curriculum en de pedagogisch-didactische aanpak in de klassen waarin het overgrote deel van het cohort zich dan bevindt. Voorts worden er per jaar gegevens verzameld over de organisatie(cultuur) van de school en het gevoerde beleid. De data zijn verkregen door observatie van leerkrachten, het invullen van logboeken en vragenlijsten door de leerkrachten en directie en interviews met leerkrachten.

Meetmoment 1, dat wil zeggen de eerste testafname, vond plaats in het najaar van 1991, meetmoment 2 vond een half jaar later plaats namelijk in het voorjaar van 1992, de kinderen hadden toen minimaal 9 maanden op de school doorgebracht. Het aantal leerkrachten dat op meetmoment 2 eveneens bij het school/klas-kenmerken onderzoek en de observaties was betrokken, bedroeg 42. Op een aantal scholen was sprake van duobanen in groep één. In deze gevallen werd die leerkracht in het onderzoek betrokken die ook geobserveerd werd in het kader van het instructie-onderzoek (zie de bij-

drage van Schonewille & Van der Leij in dit nummer). Na afronding van de dataverzamelingscampagne in het eerste leerjaar bleek dat een aantal leerkrachten niet alle data had verstrekt waarom gevraagd was. In sommige gevallen kon dat alsnog gerepareerd worden maar in andere gevallen, bijvoorbeeld bij de logboekprocedure, was dat niet meer mogelijk. Deze leerkrachten zijn buiten de analyse gehouden. Dat geldt uiteraard ook voor leerlingen waarvan maar over één van de twee meetmomenten gegevens beschikbaar zijn. Bijgevolg resteerden 250 leerlingen verspreid over 35 leerkrachten. De aantallen leerlingen waarover hier gerapporteerd wordt komen niet altijd overeen met de aantallen die in het artikel van De Jong, Klapwijk en Van der Leij (in nummer 3) worden genoemd. Enerzijds komt dit door het ontbreken van leerkrachtgegevens waardoor niet alle leerlingen in de analyses konden worden meegenomen, anderzijds zijn in onze analyses ook extra (Marokkaanse) leerlingen meegenomen. De reden hiervoor is dat, hoewel het onderzoek in de dieptestudies in eerste instantie gericht was op de schoolloopbanen van Nederlandse, Turkse en Surinaamse leerlingen, er in het cohort zodanig veel Marokkaanse leerlingen bleken te zitten dat het zinvol was hen als aparte groep in de analyses op te nemen.

Het uitvallen van leerlingen heeft er toe geleid dat het aantal leerlingen per leerkracht in de analyses nogal uiteenloopt, de aantallen variëren van 2 tot 15.



Figuur 1. Schematische weergave van de opzet van het onderzoek

1.2 Analysemodel en variabelen

In dit artikel wordt de analyse toegespitst op de invloed van enkele school- en klassekenmerken op de cognitieve ontwikkeling van leerlingen uit groep één. Tevens wordt nagegaan of achtergrondkenmerken van leerlingen van invloed zijn op de ontwikkeling. Met nadruk wordt er op gewezen dat het hier gaat om een eerste analyse van een selectie van tot nu toe beschikbare variabelen. In Figuur 1 is de opzet schematisch weergegeven. Hieruit blijkt ook het multi-niveau karakter van de vraagstelling. In dit artikel zal nog geen aandacht worden besteed aan het compenserend vermogen van scholen c.q. leerkrachten, in latere publikaties zal dit aan de orde komen.

De navolgende analyse zal uitsluitend worden uitgevoerd op leerlingen- en leerkrachten-niveau (=klasniveau) en niet op schoolniveau, dat betekent dat leerlingen alleen genest zijn onder leerkrachten en deze niet weer onder scholen. De reden hiervoor is dat het aantal leerkrachten ten opzichte van het aantal scholen te weinig varieert om een afzonderlijk schoolniveau te introduceren¹. Dat heeft tot gevolg dat statistisch gezien school- en klassekenmerken tot hetzelfde niveau behoren en een twee-niveau model wordt geïntroduceerd, waar een drie-niveau model het meest geëigend is. Bij de interpretatie van de resultaten zal hiermee rekening moeten worden gehouden.

Tot de categorie 'leerlingprestaties' uit Figuur 1 behoren (1) de scores op de Blokpatronentest op meetmoment 2 en (2) de scores op de Woordenschattest op meetmoment 2. Variabelen binnen de groep 'achtergrondkenmerken

leerling' zijn: (3) etniciteit, (4) sociaal economische status, (5) score op de Blokpatronentest op meetmoment 1 en (6) Woordenschattest op meetmoment 1. Variabelen binnen de groep 'schoolorganisatie' zijn: (7) teamconsensus, (8) hoge verwachtingen van prestaties van leerlingen en (9) onderwijskundig schoolleiderschap. De variabelen binnen de groep 'klasseorganisatie', ten slotte, zijn: (10) ordelijk klimaat, (11) regelmatige peiling van leerlingprestaties, (12) nadruk op de basisvaardigheden en (13) samenstelling van de groep naar leeftijd.

De laatste twee groepen worden apart in de analyses gebruikt, er zullen dus twee verschillende analyses uitgevoerd worden, één met de schoolorganisatie variabelen, en één met de klasse-organisatie variabelen. De variabelen worden hieronder nader besproken.

Prestaties

In groep één van het basisonderwijs werden de kinderen twee maal getest. In de analyses zullen, zoals reeds vermeld, twee testcores gebruikt worden: een score voor de receptieve Woordenschat (van het Nederlands) van de leerling en een score op de Blokpatronentest die de performale intelligentie representeert (in het artikel van De Jong et al. in nummer 3 werd de keuze en inhoud van de prestatie-maten toegelicht).

In de analyses worden de scores op de tests op meetmoment 1 als baseline metingen gezien. Ze worden als covariaten opgevoerd. De kinderen hebben dan weliswaar reeds twee maanden op school doorgebracht maar een dergelijke periode is te kort om de beginmeting

Tabel 1

Gemiddelden en standaarddeviaties (tussen haakjes) van de scores op de Woordenschattest en Blokpatronentest op beide meetmomenten naar etnische achtergrond

WOORDENSCHAT	meetmoment 1	meetmoment 2	aantal leerlingen
Nederlands	36.1 (5.0)	38.2 (4.3)	164
Surinaams	33.1 (5.8)	36.5 (4.8)	42
Turks	21.7 (7.2)	27.1 (7.4)	29
Marokkaans	24.9 (8.5)	32.1 (6.2)	15
BLOKPATRONEN	meetmoment 1	meetmoment 2	aantal leerlingen
Nederlands	9.8 (5.1)	13.9 (4.7)	164
Surinaams	9.0 (4.4)	13.5 (3.7)	42
Turks	8.0 (5.1)	12.6 (3.9)	29
Marokkaans	6.5 (3.6)	11.5 (3.7)	15

reeds besmet te doen zijn door school- en klasinvloeden. Bij het tweede meetmoment hebben de kinderen 9 maanden op school gezeten en mag worden aangenomen dat klas- en school-effecten, zij het in geringe mate, traceerbaar zijn.

In Tabel 1 worden de gemiddelden en standaarddeviaties voor de verschillende etnische groepen op de Woordenschattest en de Blokpatronentest gepresenteerd.

Achtergrondkenmerken

Behalve over de sekse van het kind werd via de school en de leerkrachten informatie verkregen over enkele structurele gezinskenmerken, te weten: de etnische herkomst van het kind, het beroep van de vader en het opleidingsniveau van zowel de vader als de moeder. De laatste drie werden gebruikt om de sociaal-economische status (SES) van het kind te bepalen. De score voor SES werd berekend door het gemiddelde van de gestandaardiseerde scores voor het beroep en de opleiding van de ouders te nemen. Helaas waren slechts van 66% van de leerlingen alle scores omtrent de SES-indicatoren bekend. Wanneer één of twee van de drie scores misten (27% van de leerlingen), werd de SES berekend op grond van de overgebleven scores. Uiteindelijk was van 7% van de leerlingen die opgenomen zijn in de analyses totaal niets bekend. In deze gevallen werd het klasgemiddelde op de score voor SES toegekend. Door middel van variantie-analyse is nagegaan of er verschillen waren op relevante onafhankelijke variabelen tussen de groep waar wel SES scores van bekend waren en de groep leerlingen waar niets van bekend was. Dit bleek op geen enkele variabele het geval te zijn.

De kinderen behoren tot vier etnische groepen: een Nederlandse groep (164), een Turkse groep (29), een Surinaamse groep (42) en een Marokkaanse groep (15).

Schoolorganisatie

De leerkrachten van de gehele onderbouw van elke school hebben door middel van een enquête vragen beantwoord over diverse aspecten van de schoolorganisatie. De items betreffende 'prestatiegerichtheid', 'teamconsensus' en 'onderwijskundig schoolleiderschap' zijn ontleend aan ander onderzoek (Van der Hoeven-Van Doornum, 1990; Van der Grift,

1990). Uit de items werden 3 schalen geconstrueerd, de eerste twee, 'prestatiegerichtheid' en 'teamconsensus', bevatten elk 5 items, de laatste, 'onderwijskundig schoolleiderschap', 6 items. De homogeniteit van de schalen werd bepaald op grond van Cronbachs α . Bij een minimum van .65 als criterium, zijn alle schalen voldoende homogeen (respectievelijk .65, .76 en .76). In de analyses werd de individuele score van elke leerkracht op deze schalen gebruikt; deze score moet geïnterpreteerd worden als de perceptie van de betrokken leerkracht van de betreffende aspecten van de schoolorganisatie. Hoe hoger de scores op de schalen, hoe hoger de prestatiegerichtheid en teamconsensus en hoe meer onderwijskundig leiderschap de schoolleider vertoont.

Klasse-organisatie

Klimaat. Om de mate van ordelijk klimaat in de klas vast te stellen werden er observaties uitgevoerd in de klas. Elke leerkracht werd gedurende vier ochtenden geobserveerd, waarbij de observatoren aan het eind van de ochtend een observatieformulier invulden. Twee vragen op dit formulier hadden betrekking op de ordelijkheid van het klimaat. Het klimaat werd beoordeeld op een vijfpuntsschaal, hoe hoger de score, hoe ordelijker het klimaat. Omdat elke leerkracht vier ochtenden geobserveerd was zijn er in totaal acht beoordelingen van het klimaat. Deze 8 items blijken een homogene schaal te vormen (Cronbachs $\alpha = .96$). Als indicatie voor het klimaat in de klas is een gemiddelde score op de items berekend. Ook hier geldt, hoe hoger de score, hoe ordelijker het klimaat.

Basisvaardigheden. Om vast te stellen in welke mate de leerkracht aandacht besteedt aan de verwerving van de basisvaardigheden hebben de leerkrachten een week lang een logboek ingevuld. Gezien de aard van het onderwijs in de kleuterklas, waarbij per activiteit verschillende ontwikkelingsdoelen tegelijkertijd aan de orde kunnen zijn, is de leerkracht per activiteit gevraagd aan te geven welk ontwikkelingsdoel zij² zelf bij een activiteit van toepassing achtte. Per activiteit kon worden gekozen uit: sociaal-emotionele ontwikkeling, ontwikkeling van (voorbereidend) lees- en rekenvaardigheden, taalontwikkeling of creatieve en motorische ontwikkeling. Met betrekking tot deze

onderverdeling is aangesloten bij de in de literatuur gangbare indeling (zie o.a. Hagen e.a., 1987). Voor de onderhavige analyses zijn alleen de activiteiten die gericht zijn op taal-, lees- en rekenvaardigheden gebruikt, omdat die van invloed worden geacht op de scores op de afhankelijke variabelen. Per leerkracht is bepaald welk percentage van het totaal aantal activiteiten in die week werd besteed aan (voorbereidende) vaardigheden op het gebied van taal, lezen en rekenen.

Leerlingvolgsysteem. De leerkracht is geïnterviewd over de manier waarop zij de ontwikkeling en prestaties van haar leerlingen bijhoudt. Voor dit artikel is een summier onderverdeling in drie categorieën gemaakt: (1) De leerkracht die een systeem heeft dat voor alle leerlingen hetzelfde is ($N = 21$). Dit zijn bijvoorbeeld leerkrachten die standaardobservatielijsten gebruiken en deze op regelmatige tijden invullen. Ook is er op deze scholen vaak een leerlingvolgsysteem aanwezig. (2) De leerkracht die wel de vorderingen registreert, maar de manier waarop is per leerling verschillend ($N = 8$). Deze leerkrachten maken bijvoorbeeld

pas gebruik van een observatielijst wanneer zij vermoeden dat een leerling op bepaalde gebieden uitvalt. Een nogal intuïtieve aanpak derhalve. (3) De leerkracht die in het geheel (nog) geen vorderingen registreert ($N = 6$). Redenen die hiervoor worden aangevoerd zijn dat jonge kinderen (groep één) nog moeten rijpen en het (nog) niet nodig is om hun ontwikkeling vast te leggen.

Groepssamenstelling. In de analyses is ook een variabele opgenomen die de groepssamenstelling betreft. Op een groot aantal scholen wordt het onderwijs aan groepen gegeven die een combinatie zijn van groep één en twee (heterogene groepen). De spreiding van de leeftijd van de kinderen in zulke klassen is groot. Sommige scholen hebben hiertoe besloten vanuit pedagogisch-didactische overwegingen (de jongsten kunnen van de oudsten leren), op andere scholen is het noodzaak (er zijn niet genoeg leerlingen om een aparte groep één en twee te maken). De samenstelling van de groep zou kunnen leiden tot een meer gestructureerde en programmagerichte aanpak van de leerkracht, immers de oudere leerlingen zijn

Tabel 2

Gemiddelden, standaarddeviaties (tussen haakjes) en frequenties van de achtergrondkenmerken van de leerlingen en kenmerken van de schoolorganisatie

variabele		gem. (sd)	aantal
<i>leerlingkenmerken:</i>			
<i>(N = 250)</i>			
SES		0.3 (.75)	
seks	jongen		108
	meisje		142
nationaliteit	Nederlands		164
	Turks		29
	Surinaams		42
	Marokkaans		15
<i>schoolorganisatie:</i>			
<i>(N = 35)</i>			
prestatiegerichtheid		2.81 (.60)	
teamconsensus		2.66 (.67)	
schoolleiderschap		3.65 (.81)	
klimaat		3.17 (1.07)	
basisvaardigheden		13.74 (12.33)	
groepssamenstelling	groep 1		19
	groep 1/2		16
leerlingvolgsysteem	uniforme registratie		21
	variabele registratie		8
	geen registratie		6

meer aan leren toe dan de jongste leerlingen. Enerzijds zouden de jongste leerlingen zo onderwijs krijgen waar ze nog niet aan toe zijn. Anderzijds kunnen de jongste leerlingen die hun leeftijdsgenootjes vooruit zijn hiervan profiteren, in vergelijking met hun leeftijdsgenootjes uit homogene groepen. Het is daarom interessant het effect van deze variabelen in de analyse mee te nemen. Van de leerkrachten in deze analyse geven 16 onderwijs aan homogene groepen en 19 aan heterogene groepen.

In Tabel 2 worden enkele beschrijvende gegevens vermeld van de achtergrondkenmerken van de leerlingen en van de variabelen op leerkracht- en schoolniveau.

2 Data-analyse

De belangrijkste vraag die in dit artikel beantwoord wordt is of er een relatie bestaat tussen kenmerken van de klasse- en schoolorganisatie en effectiviteit van de leerkracht c.q. de klas³. De effectiviteit van de klas wordt afgemeten aan de prestaties van de leerlingen, daarbij rekening houdend met achtergrondkenmerken van deze leerlingen. Om te bepalen of er daadwerkelijk verschillen zijn tussen klassen in effectiviteit en of deze verschillen verklaard kunnen worden door kenmerken van de klasse- en schoolorganisatie, werd gebruik gemaakt van een programma voor multi-level analyse, VARCL (Longford, 1988). Het multi-level model houdt rekening met de verschillende niveaus waarop de data verzameld zijn, in ons geval is dat het leerlingniveau en het klasniveau. Zoals reeds opgemerkt in paragraaf 1.2 is in het model het derde niveau, de school, niet opgenomen. Voor elke leerling kan de regressie van zijn individuele prestaties op leerlingkenmerken, en indien relevant, op school- en klaskenmerken worden bepaald. Voor een uitgebreide behandeling van multi-level analyse wordt verwezen naar Aitkin en Longford (1986).

3 Resultaten

De resultaten worden afzonderlijk gepresenteerd voor de beide afhankelijke variabelen: de testcores op de Woordenschattest en de Blok-

patronentest, beide op het tweede meetmoment. Voor elke afhankelijke variabele worden allereerst drie modellen geformuleerd. Daarna wordt, afhankelijk van de resultaten, besloten tot het analyseren van aanvullende modellen met interactie effecten en/of school- en klas-effecten.

Het eerste model (0) is het zogenaamde 'lege model' waarin de proporties onverklaarde variantie op leerling- en klasniveau bepaald werden. In de vier daaropvolgende modellen worden achtereenvolgens het geslacht, de testcores op het eerste meetmoment (1), de etniciteit en de SES (2) en eventuele interactie effecten (3) toegevoegd. Een interactie effect wordt alleen toegevoegd wanneer op grond van de analyses een vermoeden tot interactie bestaat. Wanneer er dan nog onverklaarde variantie op klasniveau overblijft, worden ook nog een klasse- (4) en een schoolmodel (5) geformuleerd.

Multi-level analyse betreffende de prestaties op beide meetmomenten werd gedaan door De Jong, Klapwijk, Schonewille en Van der Leij (1993). Zij betrokken in de analyses echter alleen instructie-tijd als predictor op klasniveau, in deze analyses zullen de hiervoor genoemde leerkracht-variabelen worden geanalyseerd. Bovendien hebben zij de analyses beperkt tot Nederlandse, Surinaamse en Turkse leerlingen. In deze analyses worden, zoals al eerder vermeld, ook Marokkaanse leerlingen betrokken.

De tabellen met de resultaten moeten als volgt worden gelezen. In het bovenste gedeelte van het model (het 'fixed' part) worden de (niet gestandaardiseerde) regressie-coëfficiënten voor de individuele predictoren gepresenteerd. Wanneer een effect significant is ($p < .05$), is de coëfficiënt in *cursief* geprint. In het onderste deel van de tabel worden de variantiecomponenten op leerling- en klasniveau weergegeven. Wanneer de variantie op klasniveau significant van 0 verschilt, is ook deze in *cursief* geprint. Hierna wordt voor elk model de deviantie vermeld. Verder worden voor elk model de percentages resterende onverklaarde variantie, uitgesplitst naar klas en leerling, vermeld. Alle percentages zijn in vergelijking met het lege model.

Tabel 3

Resultaten multi-level analyse voor Woordenschattest op meetmoment 2

model:	0 (leeg)	1 (leerling)	2 (leerling)	3 (interactie)
FIXED PART				
grand mean	36.44	14.48	15.88	17.78
Geslacht ¹		-.49	-.33	-.28
Woordenschat 1		.66	.63	.57
SES			-.10	.04
Surinaams ²			.14	.01
Turks			-2.00	-8.75
Marokkaans			.83	.32
ws1*tur ³				.28
variantiecomponenten				
leerling niveau	30.40	12.12	11.63	11.20
klas niveau	6.53	.12	.23	.32
deviance	1594.26	1335.68	1327.43	1319.71
% onverklaarde variantie				
totaal	100.0%	33.1%	32.1%	31.2%
leerling	82.3%	32.8%	31.5%	30.3%
klas	17.7%	0.3%	0.6%	0.9%

1 regressie-coëfficiënt geeft bijdrage weer als de leerling een meisje is

2 regressie-coëfficiënt voor Surinaams, Turks, en Marokkaans geeft bijdrage ten opzichte van Nederlandse leerlingen weer

3 interactie-effect tussen het Turks zijn en de score op het eerste meetmoment

3.1 Woordenschat

In Tabel 3 staan de bevindingen met betrekking tot woordenschat op het tweede meetmoment. Uit de tabel blijkt dat de totale variantie in het lege model (model 0) voor de scores op de Woordenschattest voor 82.3% toegeschreven kan worden aan verschillen tussen leerlingen en voor 17.7% aan verschillen tussen klassen. Dat betekent dat de verschillen tussen leerlingen binnen dezelfde klas aanmerkelijk groter zijn dan verschillen tussen klassen. De percentages zijn vergelijkbaar met de resultaten van ander onderzoek (Van der Werf & Weide, 1991; Brandsma & Knuver, 1988a en 1988b; Van der Werf & Weide, 1993)

In model 1 zijn het geslacht van de leerling en de score op de woordenschat op het eerste meetmoment als predictor variabelen ingevoerd. Uit de tabel valt te lezen dat, niet verrassend, de woordenschat op het eerste meetmoment een significante predictor is van de woordenschat op het tweede meetmoment.

Hoe hoger de leerling op het eerste moment gescoord heeft, hoe hoger hij ook ruim een half jaar later zal scoren. Het feit of de leerling een jongen of een meisje is, is echter niet van belang voor de score op de Woordenschat taak. Dat de score op het eerste meetmoment zo belangrijk is blijkt uit de proportie onverklaarde variantie die na het invoeren van deze variabelen drastisch afneemt. In het eerste, lege, model stond deze op 100%, in dit eerste model is deze afgenomen tot bijna 33%. Bijna alle onverklaarde variantie bevindt zich op leerlingniveau, nog slechts 0.3% bevindt zich op klasniveau. Dat betekent dat er nagenoeg geen verschillen meer zijn op klasniveau die verschillen tussen leerlingen zouden kunnen verklaren. Verklaringen voor variantie tussen leerlingen moeten dus gezocht worden in kenmerken van de leerlingen zelf. In model 2 worden vervolgens de overige leerlingvariabelen ingevoerd. Het invoeren van deze variabelen heeft wederom een significante daling van het percentage onverklaarde variantie op leerling-

niveau tot gevolg. Dit blijkt grotendeels veroorzaakt te worden door de etniciteit van het kind. Vooral de Turkse leerlingen scoren gemiddeld nog lager op de test dan de overige leerlingen. De significante negatieve regressie-coëfficiënt voor de Turkse leerlingen duidt op een gemiddelde achterstand van twee punten ten opzichte van de Nederlandse leerlingen. Uit Tabel 1 valt echter te lezen dat de achterstand van Turkse leerlingen ten opzichte van de Nederlandse leerlingen op meetmoment 2 juist kleiner is geworden. Wanneer we vervolgens een model analyseren waarin een interactie-effect van het Turks zijn op de woordenschat op het eerste meetmoment is opgenomen, blijkt

dit effect significant te zijn. Wanneer we de gemiddelde scores (zie Tabel 1) en het interactie-effect nader beschouwen blijkt dat Turkse leerlingen wel in absolute zin achterblijven op de overige leerlingen, maar dat zij een hogere leerwinst behalen. Deze conclusie wordt ook bevestigd door De Jong et al. (1993). De score op de Woordenschattest op meetmoment 1 blijft echter de belangrijkste voorspeller van de score op meetmoment 2.

De leerlingvariabelen in model 2 verklaren samen 68% van de variantie in het lege model. Het percentage onverklaarde variantie op leerling- dan wel klasseniveau blijft in model 2, 3 en 4 nagenoeg hetzelfde. Dit betekent dat de

Tabel 4

Resultaten multi-level analyse voor Blokpatronentest op meetmoment 2

model:	0 (leeg)	1 (leerling)	2 (leerling)	3 (klas)	4 (school)
FIXED PART					
grand mean	13.55	9.19	9.41	10.82	10.99
Geslacht ¹		-.57	-.59	-.58	-.65
Blokpatronen 1		.50	.49	.49	.49
SES			.42	.43	.51
Surinaams ²			-.12	-.15	-.15
Turks			-.35	-.41	-.31
Marokkaans			-.67	.69	-.58
klasvariabelen					
groep				-.35	
geen registratie ³				-.56	
variabele registratie ⁴				.80	
ordelijk klimaat				-.38	
basisvaardigheden				.02	
schoolvariabelen					
team consensus					1.03
prestatiegerichtheid					-1.02
schoolleiderschap					-.34
variantiecomponenten					
leerling niveau	15.21	10.57	10.49	10.48	10.50
klas niveau	4.07	2.23	2.07	1.79	1.14
deviance	1425.74	1329.77	1326.63	1323.61	1316.84
% onverklaarde variantie					
totaal	100.0%	66.3%	65.1%	63.6%	60.4%
leerling	78.8%	54.7%	54.4%	54.3%	53.8%
klas	21.2%	11.6%	10.7%	9.3%	6.6%

1 regressie-coëfficiënt geeft bijdrage weer als de leerling een meisje is

2 regressie-coëfficiënt voor Surinaams, Turks, en Marokkaans geeft bijdrage ten opzichte van Nederlandse leerlingen weer

3 regressie-coëfficiënt geeft bijdrage weer ten opzichte van leerkrachten die uniform registreren

4 regressie-coëfficiënt geeft bijdrage weer ten opzichte van leerkrachten die uniform registreren

verschillen in inhoud en organisatie van het curriculum in de door ons onderzochte klassen nauwelijks van invloed kunnen zijn op de woordenschatprestaties na negen maanden onderwijs. Het heeft vervolgens dan ook geen zin om nog op zoek te gaan naar welke school- en klassekenmerken eventueel van invloed zijn op geregistreerde verschillen in woordenschatprestaties van de leerlingen.

3.2 Blokpatronen

In Tabel 4 staan de resultaten van de analyses met betrekking tot de Blokpatronentest vermeld.

Uit de tabel blijkt dat de totale variantie in het lege model (model 0) voor de scores op de Blokpatronentest voor 78.8% toegeschreven kan worden aan verschillen tussen leerlingen en voor 21.2% aan verschillen tussen klassen. Net als bij woordenschat geldt ook voor de score op de blokpatronentest dat verschillen tussen leerlingen groter zijn dan de verschillen tussen klassen, hoewel deze laatste verschillen geringer zijn dan bij de woordenschat test. Ook hier is de verdeling van de variantie over beide niveaus vergelijkbaar met wat in andere onderzoeken wordt gevonden.

Wanneer als eerste het geslacht en de score van de leerling op het eerste meetmoment worden ingevoerd (model 1), blijkt wederom veel van de variantie in de scores door de laatst genoemde variabele gebonden te worden. De score op het eerste meetmoment heeft een positief significant effect op de score op het tweede meetmoment. Hoe hoger de leerling aan het begin van het jaar scoorde, hoe hoger hij dat ook aan het eind van het jaar zal doen. Ook hier heeft het geslacht van de leerling geen effect op de score. De onverklaarde variantie neemt af van 100% in model 0 tot iets meer dan 66% in model 1. Hiervan is 54.7% op leerlingniveau en 11.6% op klasniveau. Wat betreft de scores van de blokpatronentest, blijkt dus dat hier na invoeren van de controle variabelen geslacht en score op het eerste meetmoment nog wel onverklaarde variantie tussen klassen overblijft.

In model 2 blijkt, na invoering van de overige leerlingvariabelen, dat de SES en de etniciteit van de leerling geen extra effect hebben op de scores.

Omdat er nog onverklaarde variantie op klasniveau overblijft, zijn nog twee modellen

geanalyseerd waarin klas- en schoolvariabelen zijn opgenomen. Allereerst zijn de klasvariabelen aan het model toegevoegd. Uit de tabel valt op te maken dat het percentage onverklaarde variantie ten opzichte van het vorige model wel iets daalt, van 10.7% naar 9.3%, maar dat dit niet op conto van één van de klasvariabelen geschreven kan worden.

Wanneer daarentegen de schoolvariabelen worden ingevoerd vertoont de onverklaarde variantie op klasniveau een daling van 10.7% naar 6.6%, terwijl dit percentage op leerlingniveau gelijk blijft. De daling op klasniveau blijkt grotendeels toegeschreven te kunnen worden aan het significante positieve effect van de variabele teamconsensus op de score op de blokpatronentest. Dit is min of meer het tegenovergestelde van wat van der Hoeven-Van Doornum (1990) in haar onderzoek vond. Zij vond een negatief effect van teamconsensus op de prestaties van leerlingen. Bij vergelijking van haar onderzoek met ons onderzoek moeten drie kanttekeningen gemaakt worden: ten eerste werd in het betreffende onderzoek de gemiddelde schoolscore gebruikt als indicator voor teamconsensus, ten tweede betrof het leerlingen van groep 7 en 8 van de basisschool en ten derde verschillen de prestatie-maten van de in dit onderzoek gebruikte. Het ogenschijnlijk tegengestelde resultaat kan dus meerdere oorzaken hebben.

Bijna 40% van de variantie tussen leerkrachten (bij vergelijking van model 2 met model 4) wordt verklaard door één kenmerk van de schoolorganisatie. Dit percentage is meer dan in andere onderzoeken werd gevonden (o.a. Brandsma & Knuver, 1988a en 1988b; Van der Werf & Weide, 1993).

In het schoolmodel (model 4) wordt door de totale variantie op leerling- én klasniveau (60.4%) uiteindelijk bijna 40% van de totale variantie (100%) in het lege model verklaard. Er blijft echter nog variantie over op klasniveau die niet door de in deze analyse meegenomen variabelen wordt gebonden. In de nabije toekomst zal worden nagegaan of hiervoor andere variabelen verantwoordelijk zijn.

Hier moet nog vermeld worden dat, in tegenstelling tot onze verwachting, analyses van de Blokpatronenscore op het eerste meetmoment, gecontroleerd voor leerlingkenmerken, reeds

tussenschoolse variantie lieten zien. Dat betekent dat er dus na twee maanden onderwijs al sprake is van verschillen tussen klassen die niet per definitie toe te schrijven zijn aan verschillen tussen leerlingen. Het invoeren van school- en klaskenmerken op dit meetmoment leidde nauwelijks tot reductie van de tussenschoolse variantie. Geconcludeerd moet worden dat er zowel op meetmoment 1 als 2 reeds verschillen tussen klassen bestaan, maar dat deze alleen op meetmoment 2 ten dele toegeschreven kunnen worden aan school- en klaskenmerken.

Het is mogelijk dat er na twee maanden onderwijs verschillen bestaan tussen klassen, die toe te schrijven zijn aan school- en klasorganisatiekenmerken die wij niet gemeten hebben. Bij intrede in het basisonderwijs wordt de leerling geconfronteerd met nieuw materiaal, nieuwe gezichten en nieuwe regels, waardoor hij in korte tijd ontzettend veel bijleert. De genoemde verschillen tussen klassen kunnen volgens ons dan bijvoorbeeld verklaard worden door variëteit van het spelmateriaal in de kleuterklas, het veelvuldig gebruik van (de Nederlandse) taal, het aanspreken van het kind op zijn zelfstandigheid en prestaties, e.d. Deze nieuwe impulsen treden vooral op aan het begin van het jaar en nemen, naar verwachting, langzamerhand af in betekenis, waarna andere school- en klaskenmerken een rol gaan spelen.

Daarnaast spelen op meetmoment 1 waarschijnlijk leerlingkenmerken die niet in de analyses zijn meegenomen een rol. Op meetmoment 2 zijn deze kenmerken verdisconteerd in de controle variabele 'Blokpatronenscore op meetmoment 1'.

4 Discussie

In dit artikel zijn de resultaten vermeld van de effecten van enkele school- en klassekenmerken op de prestaties van kinderen tijdens hun eerste schooljaar. Bij de bespreking van de resultaten moet men in gedachten houden dat het hier gaat om leerlingen die slechts negen maanden onderwijs hebben genoten.

De resultaten van de analyse met betrekking tot de Woordenschattest (passieve beheersing Nederlands) laten zien dat de kennis van Nederlandse woorden bij een eerste inspectie wordt beïnvloed door de vroegere score van de

leerling op dezelfde test, en in tweede instantie door de etniciteit en SES van het kind. De score op het eerste meetmoment werd, zoals De Jong et al. eerder in dit nummer constateerden, in belangrijke mate bepaald door de etnische afkomst en de sociaal economische status van het kind. Dit verschijnsel kan worden toegeschreven aan het feit dat het hier zeer jonge kinderen betreft die, als het om allochtone leerlingen gaat, meestal in hun moedertaal zijn opgevoed. De school is de eerste omgeving waarin ze op een systematische wijze met het Nederlands als tweede taal in aanraking komen. Op deze jonge leeftijd is de interactie met Nederlandstalige leeftijdsgenoten nog gering: ze verblijven meestal binnenshuis.

Anders gezegd: de onderlinge verschillen tussen kinderen met betrekking tot de passieve beheersing van het Nederlands zijn na negen maanden onderwijs nog nagenoeg dezelfde als bij intrede. De Turkse leerlingen hebben hun achterstand wel iets ingehaald. Uiteraard houdt dat niet in dat de gehele groep leerlingen niets geleerd heeft. Integendeel: uit het artikel van De Jong et al. (1993) blijkt wel degelijk een toename in prestaties op dit onderdeel. Het verschijnsel duidt haast op een autonome groei. Woordenschatcores aan het eind van het jaar kunnen derhalve ook niet toegeschreven worden aan verschillen in gedrag tussen leerkrachten, aan organisatieverschillen of inhouden van curricula.

Voor de Blokpatronentest geldt dat, overeenkomstig de resultaten op de Woordenschattest, bij een eerste analyse ook de vroegere score op de Blokpatronentest een belangrijke voorspeller te zijn van de testscore. Etniciteit en sociaal economische status voegen vervolgens weinig toe aan het zoeken naar de verklaring voor verschillen tussen prestaties van leerlingen.

In tegenstelling tot de resultaten met betrekking tot de passieve beheersing van het Nederlands (Woordenschat) kan hier niet alle variantie in de afhankelijke variabele worden toegeschreven aan leerlingkenmerken, ook de leerkracht dan wel de klas neemt een deel van de variantie voor haar rekening.

Wanneer *klassekenmerken* in de analyses worden opgenomen inzake het verklaren van prestatieverschillen op de test Blokpatronen, blijken deze daaraan niets bij te dragen.

Wanneer ook *schoolkenmerken* in het model worden opgenomen, blijkt de beoordeling van de teamconsensus door de leerkracht een positief effect te hebben op de prestaties van de leerlingen. De perceptie van de leerkracht van de hechtheid van het leerkrachtenteam en het heersen van overeenstemming over bepaalde (onderwijskundige) zaken blijkt positief uit te werken op prestaties op de test Blokpatronen. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat een hogere teamconsensus bijdraagt aan een beter werkklimaat op school. De leerkrachten hoeven minder energie te steken in zaken die niet direct met het onderwijs in de klas te maken hebben, bijvoorbeeld onenigheid over het toepassen van bepaalde schoolregels. Hierdoor blijft er meer tijd en energie over om in het onderwijs zelf te steken, hetgeen in het voordeel van de leerlingen is. Deze conclusie dient echter met de nodige terughoudendheid beschouwd te worden, nadere analyses zullen uit moeten wijzen of dit effect stand houdt door de jaren heen.

In dit artikel is voornamelijk ingegaan op de vraag óf er verschillen zijn in effectiviteit tussen klassen en de bijdrage hieraan van leerling-, klas- en schoolkenmerken. De volgende stap zal zijn te kijken naar hoe leerkrachten omgaan met verschillen tussen leerlingen. Zijn leerkrachten genegen om compenserende maatregelen te nemen voor gesignaleerde achterstanden of hiaten in de ontwikkeling van kinderen? En als dit het geval is, welke maatregelen nemen zij dan? Voorts zullen meer ontwikkelingsmaten van de kinderen in de analyse betrokken worden evenals meer curriculumkenmerken teneinde uitspraken omtrent effectiviteitsverschillen tussen leerkrachten en scholen met betrekking tot het onderwijs aan jonge kinderen een solidere basis te geven dan nu nog het geval is.

Noten

- 1 Een andere mogelijkheid is om leerkrachtgegevens naar schoolniveau te aggregieren. Dit bleek echter niet zinvol omdat er tussen leerkrachten binnen scholen grote verschillen bestaan in organisatie.
- 2 Met opzet is hier de term 'zij' gebruikt, omdat

van de 35 leerkrachten die in het eerste leerjaar aan het onderzoek deelnamen er slechts 2 man waren.

- 3 Hoewel we op zoek zijn naar 'effectieve leerkrachten', welke in staat zijn hun leerlingen, ongeacht afkomst, bovengemiddeld te laten presteren, spreken we in de rest van dit artikel van 'effectieve klassen'. De reden hiervoor is dat in de analyses afname van het percentage onverklaarde variantie op leerkracht niveau niet per definitie toe te schrijven valt aan kenmerken van de leerkracht c.q. de klasse-organisatie. Ook effecten van instroomverschillen kunnen hiervan de oorzaak zijn.

Literatuur

- Aitkin, M., & Longford, N. (1986). Statistical modeling issues in school effectiveness studies. *Journal of the Royal Statistic Society*, 149, 1-43.
- Bank, M., & Veen A. van der (1987). Landelijk onderzoek van Bureau Burke-Inter/view. In J. J. van Kuyk (red.), *Basisvorming in de basisschool* (pp. 128-161). Tilburg: Zwijssen.
- Berg, G. van den, Wolberg, R. G. M., & Schripsema, R. D. (1993). *Vormgeving en effecten van het onderwijsaanbod in het basisonderwijs*. Groningen: RION.
- Blok, H., & Eiting, M.H. (1988). De grootte van school-effecten: Hoe verschillend presteren leerlingen van verschillende scholen? *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 13, 16-30.
- Blok, H. (1992). De grootte van het schooleffect in het basisonderwijs; een analyse op basis van vijf jaar Eindtoets Basisonderwijs. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 17, 343-354.
- Boogaard, M., Damhuis, R., & Glopper K. de (1990). *De Nederlandse taalvaardigheid van allochtone en Nederlandse kleuters*. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Bosker, R. J. (1990). *Extra kansen dankzij de school? Het differentieel effect van schoolkenmerken op schoolloopbanen in het voortgezet onderwijs voor lager versus hoger milieu leerlingen en jongens versus meisjes*. Nijmegen: ITS.
- Brandtsma, H. P., & Knuver, A. W. M. (1988a). De invloed van school- en klaskenmerken op rekenprestaties in het basisonderwijs. In J. Scheerens & J. C. Verhoeven (red.), *Schoolorganisatie en beleid en onderwijskwaliteit* (pp. 23-37). Amsterdam: Swets & Zeitlinger.

- Brandsma, H. P., & Knuver, A. W. M. (1988b). Organisatorische verschillen tussen basisscholen en hun effect op leerlingprestaties. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 13, 210-212.
- Brandsma, H. P., & Knuver, A. W. M. (1991). De contextgebondenheid van effectiviteitsbevorderende schoolkenmerken. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 16, 219-230.
- Brandsma, H. P. (1993). *Basisschoolkenmerken en de kwaliteit van het onderwijs*. Groningen: RION.
- Commissie Evaluatie Basisonderwijs. (1994). *Onderwijs aan jonge kinderen*. Den Haag: Sdu.
- Eldering, L., & Vedder, P. (1992). *OPSTAP: een opstap naar meer schoolsucces?* Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Gennip, H. van, & Ruijs, A. (1992). *Aan de basis. Onderzoek naar de pedagogisch-didactische kwaliteit van het onderwijs aan jonge kinderen*. Nijmegen: ITS.
- Grift, W. van der (1990). Educational leadership and academic achievement in elementary education. *School Effectiveness and School Improvement*, 1 (3), 26-40.
- Groenendaal, J. H. A., Horst, J. H. van der & Palmen, C. M. A. (1987). Taalvaardigheid en algemeen cognitief functioneren van kleuters uit verschillende sociaal-economische milieus. *Pedagogische Studiedien*, 64, 381-389.
- Hagen, M. A. A. E., Creusen, M. L. H. B., & Zijlmans, S. W. M. (1987). De Amsterdamse kleuter, een zorgkind? *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 11, 492-506.
- Harskamp, E. G., Pijl, Y. J., & Snippe, J. (1991). *Spel en spelstimulering in het primair onderwijs*. Groningen: RION.
- Hoeven-van Doornum, A. A. van der (1990). *Effecten van leerlingbeelden en streefniveaus op schoolloopbanen*. ITS: Nijmegen.
- Hopman-Rock, M., Gerritsen, F. M. G., & Talsma, P. (1988). Milieu- en geslachtsverschillen in taalontwikkeling van 3 tot 6 jaar. *Pedagogische Studiedien*, 65, 437-450.
- Inspectie van het Onderwijs. (1993). *Feitelijk leer- en vormingsaanbod op de basisschool. Verslag ten behoeve van de Commissie Evaluatie Basisonderwijs*. De Meern: Inspectie van het onderwijs.
- Janssen-Vos, F. (1991). Van kleuteronderwijs naar basisonderwijs. *De wereld van het jonge kind*, 18, 140-147.
- Jong, P. F. de (1992). De samenhang tussen klaskenmerken en de aandacht en prestaties van leerlingen op de basisschool. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 17, 151-165.
- Jong, P. de, Klapwijk, M. J. G., Schonewille, B., Leij, D. A. V. van der (1993) *Variations in cognitive and linguistic development in kindergarten: a one year follow-up*. Paper for the International Congress for School Effectiveness and Improvement, Norrköping, Sweden.
- Leseman, P. P. M. (1992). Literaire socialisatie, etniciteit en sociaal milieu. In L. Verhoeven (red.), *Handboek lees- en schrijfdidactiek: functionele geletterdheid in basis- en voortgezet onderwijs* (pp. 56-70). Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Levine, D. U., & Lezotte, L. W. (1990). *Unusually effective schools. A review and analysis of research and practice*. The National Centre for Effective Schools Research and Development.
- Longford, N. (1988). *VARCL Manual*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Meer, T. A. M. van der, Appelfhof, P. N., Doesschate, J. J. ten, & Kramer, G. B. (1986). *Het onderwijs in de klas tussen 9 en 12*. Utrecht: SAC/Vakgroep Onderwijskunde.
- Meijnen, G. W. (1984). *Van zes tot twaalf*. SVO nr 69. Harlingen: Flevodruk.
- Meijnen, G. W., & Riemersma, F. (1992). *Schoolcarrières: een klassenkwestie? De schoolloopbanen van leerlingen, bezien in relatie tot de invloeden die maatschappelijke en binnenschoolse determinanten hierop hebben. Een literatuurstudie*. Forum 17. Swets & Zeitlinger: Amsterdam.
- Oers, B. van (1990). Kleuters zitten niet voor niets op school. Vernieuwing. *Tijdschrift voor Onderwijs en Opvoeding*, 49, 7-11.
- Pluijm, J. van der, & Dongen, D. van (1992). *Verbreiding van het vormingsaanbod in het basisonderwijs. Is het vormingsaanbod in het basisonderwijs verbreed door de invoering van de WBO en zo ja hoe is hieraan vorm gegeven?* Tilburg: IVA.
- Reezigt, G. J., & Weide, M. G. (1989). *Effecten van differentiatie. Resultaten survey-onderzoek (deelt-rapport IV)*. Groningen: RION.
- Resing, W. C. M., & Bleichrodt, N. (1990). The development of a schoolbehavior checklist (SCHOBL-R) for various ethnic groups in the Netherlands. In N. Bleichrodt & P.J.D. Drenth (Eds.), *Contemporary issues in cross-cultural psychology: selected papers from a regional conference of cross-cultural psychology*. Amsterdam: Swets en Zeitlinger.
- Scheerens, J. (1989). *Wat maakt scholen effectief?* Amsterdam: Swets & Zeitlinger.

- Verhoeven, L., & Kuyk, J.J. van (1991). Peiling van conceptuele en metalinguïstische kennis bij de aanvang van het basisonderwijs. *Pedagogische Studien*, 68, 415-425.
- Verhoeven, L., & Vermeer, A. (1989). *Diagnose van kindertaal*. Tilburg: Zwijzen.
- Werf, M.P.C. van der, & Weide, M.G. (1991). Effectief onderwijs voor allochtone leerlingen. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 16, 231-234.
- Werf, M.P.C. van der, Weide, M.G., & Tesser, P. (1991). *Het onderwijsvoorrangsbeleid in de school en in de klas. De eerste meting in het basisonderwijs*. Groningen/Nijmegen: RION/ITS.
- Werf, M.P.C. van der, & Weide, M.G. (1993). Effectieve voorrangskennmerken in de school en in de klas. *Pedagogische Studien*, 70, 108-121.
- Zaal, J.N., Bleichrodt, N., & Resing, W.M.C. (1986). *SCHOBL-R: Handleiding (concept)*. Amsterdam: VU.

Auteurs

L. Sontag is werkzaam als assistent in opleiding bij de vakgroep Onderwijskunde van de Universiteit van Amsterdam.

G.W. Meijnen is hoogleraar onderwijskunde aan de Universiteit van Amsterdam en wetenschappelijk directeur van het SCO-Kohnstamm Instituut.

Correspondentieadres: Grote Bickersstraat 72, 1013 KS Amsterdam

Abstract

Effective education for young children in primary schools

L. Sontag & G.W. Meijnen. *Pedagogische Studiën*, 1995, 72, 258-272.

A Dutch ongoing study into the schoolcareer of young children in primary schools has partly been dedicated to examining the influence of school and class organization on linguistic and cognitive development.

In the first year of the study, data concerning school and class characteristics were gathered in 28 primary schools by means of questionnaires, interviews, logbooks and observation. Multi level analysis show that there are already at the beginning of primary school differences between classes in pupil achievement, but that these differences are, to a large extent, explained by pupil background characteristics.

The Dutch vocabulary of a pupil at the end of first grade is mainly determined by former linguistic achievement, the ethnicity and SES of the pupil, and not by school or class organization. The scores on an intelligence test (Block Design) at the end of first grade could not exclusively be explained by pupil background characteristics. The extent to which teachers experience collegiality and share common ideas regarding educational goals with their colleagues had a positive influence on the cognitive achievement of their pupils.

Actief leren en studeren: acht soorten instructieleer- episodes*

M. Elshout-Mohr en B.H.A.M. van Hout-Wolters**

Samenvatting

In toenemende mate wordt goed lesgeven door onderwijsmanagers gelijk gesteld met het zo snel mogelijk opleiden van leerlingen tot personen die in hoge mate zelfstandig zorg dragen voor de sturing en regulering van het eigen leerproces. Wij constateren dat bij de implementatie van deze visie op onderwijs gebruik wordt gemaakt van nieuwe opleidingsconcepten zoals probleemgestuurd onderwijs en het KIT-model. De nieuwe vormen van onderwijs hebben gemeen dat de lerende actief aan het werk wordt gezet en leert zelfstandig tot een goede aanpak en planning te komen. Naar onze indruk blijven echter de richtlijnen voor het ontwerpen van adequate opdrachten achter bij de toenemende behoefte. Naar ons idee is daarvan het gevolg dat docenten dikwijls wat kritiekloos afgaan op ervaringen van anderen en leerlingen opdrachten geven zonder zelf goed te overzien wanneer en waarom deze opdrachten geschikt zouden zijn om de beoogde doelen te bereiken.

In deze bijdrage geven wij een overzicht van acht 'instructieleer-episodes' die een verbinding leggen tussen kennis over onderwijsleerprocessen en uitkomsten van onderzoek enerzijds en het ontwerpen van onderwijs anderzijds. Elke episode betreft een specifiek soort onderwijsleerproces en onderscheidt zich van de andere episodes in tenminste een van de volgende opzichten: de oriëntatie op ofwel cognitief of 'ander' leren, op reproductie of produktie, op

kennis of vaardigheid, op metacognitie of niet op metacognitie en op nabije of verre transfer. Eerst beschrijven wij hoe de selectie van deze 'dimensies' tot stand is gekomen en op welke gronden wij aannemen dat de waarden op deze dimensies essentieel zijn voor het soort onderwijsleerproces dat nodig is om de episode goed te laten verlopen. Daarna worden de acht episodes afzonderlijk besproken en geven wij aan hoe docenten het episode-overzicht kunnen gebruiken. De discussie wordt afgesloten met de constatering dat het gepresenteerde episode-overzicht moet worden gezien als poging om een probleem aan te vatten dat ook anderen bezig houdt: het probleem hoe het brede domein van leren en instructie verkaveld kan worden op een wijze die ertoe bijdraagt dat de vele beschikbare informatie beter toegankelijk en hanterbaar wordt.

1 Inleiding

Het is inmiddels gebruikelijk om in onderwijskundige publikaties en leerboeken uit te gaan van de stelling dat leer- en studeerprocessen van de lerende een centrale rol vervullen in het onderwijs (Boekaerts & Simons, 1993; Van Hout-Wolters, 1992). Deze stelling wordt onderbouwd door te verwijzen naar cognitief psychologisch onderzoek waarin het belang naar voren komt van voorkennis en de cognitieve en metacognitieve strategieën die door lerenden worden ingezet (zie Wang, Haertel & Walberg, 1990, voor een overzicht). De juistheid van de stelling dat 'leerlingen het werk moeten doen en docenten hun mond eens wat meer moeten houden' wordt vrijwel dagelijks op een studie- of nascholingsdag voor docenten door de aanwezigen onderkend. Talloze onderwijsinstellingen op alle onderwijsniveaus zijn bezig het bestaande onderwijs op nieuwe leest te schoeien. Verscheidene opleidingsconcepten gooien hoge ogen. Wij noemen het 'Pro-

* Het onderzoek maakt deel uit van het VF-programma 1992-1997 "Leren en instructie van cognitieve strategieën" van het Instituut voor de Leraren Opleiding (ILO) van de Universiteit van Amsterdam.

** Wij danken de anonieme referenten van Pedagogische Studiën, de leden van de werkgroep Hogere Cognitieve Processen (HogCog), H. Broekkamp en J. van der Linden voor hun commentaar op eerdere versies van dit artikel.

bleemgestuurd Leren' (Moust, Bouhuijs & Schmidt, 1989) en het KIT- en KIT-GO- model (Zuylen, 1989), concepten die hun verdiensten in de praktijk bewezen hebben. Veelomvattend en theoretisch onderbouwd is PRO-AL, de afkorting voor 'procesgericht onderwijs dat tot doel heeft adaptief leren te bevorderen' (Boekaerts & Simons, 1993). Voorts is een opleidingsconcept interessant dat 'cognitief-in-de-leer-zijn' wordt genoemd ('cognitive apprenticeship', ontleend aan Collins, Brown & Newman, 1989) en hoewel wij de reeks voort zouden kunnen zetten, noemen wij als laatste opleidingsconcepten het 'studentgestuurde onderwijs' waarmee ervaring wordt opgedaan bij de Katholieke Universiteit Brabant en het 'opdrachtgestuurde leren', dat wordt ontwikkeld binnen enkele faculteiten van de Universiteit van Amsterdam (Elshout-Mohr, De Jong & Van den Bijstel, 1994). De genoemde opleidingsconcepten hebben als gemeenschappelijk kenmerk dat men niet alleen beoogt leerlingen een actievere, meer centrale rol te geven in het leerproces, maar dat ook expliciet wordt nagestreefd hen te 'leren leren'.

Het inzicht dat de activiteiten van leerlingen doorslaggevend zijn voor het succes van onderwijsleerprocessen heeft nieuwe stimulans gegeven aan het zoeken naar modellen voor het ontwerpen van instructieve omgevingen. Ook het feit dat onderwijsonderzoek steeds meer betrekking heeft op complex leren in realistische situaties heeft ertoe bijgedragen dat zich nieuwe mogelijkheden aandienen om krachtige leeromgevingen te ontwerpen (Dijkstra & Lowyck, 1994). Mede door het enorm gevarieerde gebruik van termen en begrippen dreigt het overzicht echter verloren te gaan en is moeilijk te beoordelen hoe de verschillende bevindingen zich tot elkaar verhouden. Het gevolg is dat in de praktijk weinig doelmatig en trefzeker gebruik wordt gemaakt van nieuwe inzichten. Dit komt goed tot uiting wanneer een opleiding van opleidingsconcept verandert. Nadat men het in grote lijnen eens is geworden, duiken er vragen op over de precieze invulling van het gekozen stramen. Dit zijn vragen als: Wij moeten leerlingen zelfstandig aan het werk zetten, maar welke concrete vraagstukken, opdrachten of probleemstellingen zijn daartoe het meest geschikt? Waar zullen studenten het meeste leren van leren? Hoe zorgen wij voor

voldoende afwisseling? Stellen en beantwoorden van die vragen is noodzakelijk in het licht van de intentie om studenten zowel te activeren als te leren leren. Wanneer de variëteit in opdrachten onnodig beperkt is, gaat dat ten koste van de motivatie en wordt het studeren een sleur. Wanneer er wél de nodige variëteit is, maar docenten kunnen zelf niet goed uitleggen welke leerprocessen op gang worden gebracht en waarom dat belangrijk is, is dat eveneens bezwaarlijk. Het belemmert de voorbereiding op zelfstandige sturing van het leren. 'Blind' trainen is minder effectief gebleken dan training waarbij lerenden 'geïnformeerd' zijn over het hoe en waarom van de gekozen werkwijze (zie Elshout-Mohr, 1992, voor een overzicht). Het houdt het gevaar in dat lerenden tot activiteiten komen die weinig of niets bijdragen aan hun kennis en vaardigheden. Denk maar aan leerlingen die alles uit hun hoofd leren en daar veel tijd in steken of aan studenten die na urenlange oeverloze discussies over zware onderwerpen verzuchten: 'waar hadden wij het eigenlijk over?' Bij vlagen kunnen lerenden zeer actief zijn, maar als dit zonder resultaat blijft, gaat daar weinig stimulans van uit.

Voorwaarde voor het effectief inrichten van onderwijs is dat kennis die uit onderzoek beschikbaar is over het realiseren van verschillende soorten onderwijsleerdoelen en -processen goed wordt gebruikt. Het is een goed begin *als raamwerk* een opleidingsconcept te kiezen dat voldoende ruimte laat voor eigen activiteiten van de lerenden. Maar ook het nader invullen van de activiteiten moet weloverwogen gebeuren. Wij denken daarom dat het zinvol is om onderwijsleerprocessen *die van leerlingen wettelijk verschillende studeer- en leeractiviteiten vereisen* duidelijk van elkaar te onderscheiden en overzichtelijk op een rij te zetten. Voor elk soort onderwijsleerproces kan dan een apart scenario worden geschetst, dat is afgestemd op empirische gegevens over het soort activiteiten dat de leerlingen zouden moeten ondernemen. Ook de condities die geschikt zijn om hen daarin te begeleiden en hen te coachen kunnen in het scenario worden genoemd. Deze scenario's blijven beperkt tot wat essentieel is, zodat de 'aankleding' kan worden aangepast aan het gekozen raamwerk. Stel bijvoorbeeld dat lerenden volgens het scenario 'aandacht moeten besteden aan de oppervlaktekenmerken van in-

formatie' (omdat die letterlijk gereproduceerd moet kunnen worden, zoals in het geval van eigennamen), dan zijn er nog tal van manieren om deze activiteit 'aan te kleden'. Werkt men bijvoorbeeld vanuit een opleidingsconcept waarin samenwerken tussen leerlingen centraal gesteld wordt, dan kan de activiteit verpakt worden in een rollenspel.

Het produkt dat wij willen leveren bestaat dus uit een goed gefundeerd overzicht van herkenbare, benoembare onderwijsleerprocessen of episodes, waarvan bekend is welk scenario men moet volgen om ze optimaal te laten verlopen. Dit overzicht vormt op zichzelf geen opleidingsconcept, maar een hulpmiddel bij het bepalen welke activiteiten men lerenden moet laten uitvoeren om beoogde leerprocessen op een effectieve wijze op gang te brengen. Door de manier waarop wij het overzicht tot stand brengen kan het bovendien een brugfunctie vervullen tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk.

2 Enkele kernbegrippen

Kernbegrippen in deze bijdrage zijn onderwijsleerproces, episode (of voluit instructieleeperisode) en scenario.

De term *onderwijsleerproces* is een heel algemene term voor de processen die zich binnen onderwijsinstellingen afspelen in verband met het onderwijzen en leren. Deze term behoeft geen andere toelichting dan dat het gaat om een proces waarin één of meer lerenden (leerlingen, studenten) en één of meer onderwijsgevendenden (docent, trainer of coach) gericht zijn op het tot stand brengen van een leerproces. In de eerste plaats gaat het om het vergroten van de kennis, vaardigheden of competentie van de lerende(n). Dat ook onderwijsgevendenden van het proces kunnen leren wordt over het algemeen - waarschijnlijk ten onrechte - niet in de beschouwingen betrokken. De term *episode* (of voluit *instructieleeperisode*) gebruiken wij om te verwijzen naar min of meer afzonderlijke eenheden die binnen onderwijsleerprocessen kunnen worden onderscheiden. Deze 'eenheden' nemen in het werk dat wij hier presenteren een centrale plaats in. Wij gaan er daarom wat nader op in. Volgens het woordenboek is een

episode 'een op zichzelf staand of op zichzelf beschouwd (uitgelicht) deel van een verhaal' of 'een deel van een reeks gebeurtenissen dat min of meer een zelfstandig geheel vormt'. Een voorbeeld van een episode in een verhaal zou de episode kunnen zijn waarin 'de verlegen verpleegster en de jonge dokter' elkaar vinden. Een dergelijke episode kan in een boek in enkele woorden worden afgehandeld, maar er kunnen ook verschillende passages aan gewijd worden, die dan vervolgens door lezers weer als eenheid worden beschouwd. Andere episodes, bijvoorbeeld betreffende de reorganisatie van het hospitaal waarin de beide hoofdpersonen werken, kunnen het verhaal over hun persoonlijke relatie onderbreken, maar toch kunnen lezers de eenheid blijven zien en deze uit het grotere geheel lichten. Dit is van belang omdat het de lezer in staat stelt eenheden te vergelijken. Er zijn in verschillende boeken episodes te vinden van het type 'boy meets girl', lange en korte, boeiende en saaie, mooie en lelijke. Onderlinge vergelijking verdiept het inzicht van lezers in de kwaliteiten van elk ervan. Om episodes te herkennen en er vervolgens wat over te kunnen zeggen, moet de lezer er echter wel 'oog' voor ontwikkelen en bereid zijn wat moeite te doen. De episodes in dit artikel zijn eveneens eenheden, maar ze zijn niet in verhalen herkenbaar maar in *onderwijsleerprocessen*. Een voorbeeld van een episode uit een onderwijsleerproces is 'een leerling leert een gedicht om dit in de klas te kunnen voordragen'. Deze episode kan lang of kort duren, afhankelijk van de moeilijkheidsgraad van het gedicht en de kwaliteiten van de leerling. De episode is, net als in het 'boy meets girl'-voorbeeld, vergelijkbaar met talloze andere episodes. Als categorienaam kunnen wij kiezen 'reproduktieren' of wat langer: 'feiten of wetenswaardigheden leren om deze te kunnen herkennen of reproduceren'. Episodes uit deze categorie kunnen - door mensen die daar oog voor ontwikkelen - in allerlei onderwijsleerprocessen worden herkend en zij kunnen vervolgens worden beschreven en becommentarieerd, bijvoorbeeld als lang of kort en nuttig of zinloos. Net als bij de episodes uit een verhaal, geldt voor episodes in onderwijsleerprocessen dat ze heel goed onderbroken kunnen worden door andere processen zonder dat dit het eenheidskarakter van de episode behoeft aan te tas-

ten. Stel bijvoorbeeld dat een lerende alle spreekwoorden uit verschillende taalgieden wil leren om er op toepasselijke momenten mee voor de dag te kunnen komen. Zo'n onderneming kost veel tijd en de lerende zal de episode zeker niet in één keer afhandelen. Toch kan de episode heel goed als eenheid worden gezien en tot dezelfde categorie gerekend worden als de episode waarin 'een gedicht wordt geleerd'.

Episodes zijn dus eenheden die, op grond van hun onderlinge overeenkomsten en verschillen, in categorieën kunnen worden ingedeeld. De 'boy meets girl'-eenheden vormen, ondanks hun onderlinge verschillen 'een familie' op dezelfde manier waarop 'meubels' een familie vormen en 'groentes' of 'fruit'. Hetzelfde geldt ook voor de episodes die wij in onderwijsleerprocessen zullen onderscheiden. Mensen blijken met de familieverwantschappen goed te kunnen werken, ook al verschillen de eenheden waar het om gaat vrij sterk van elkaar. Zij doen dit door gebruik te maken van prototypes. Prototypes fungeren als kern en kenschets van de categorie. Rosch (1975) die hier onderzoek naar deed beschrijft prototypes als 'voorbeelden waarin alle familiekenmerken die typerend zijn voor de categorie optimaal aanwezig zijn'. Voor een meubel is bijvoorbeeld een stoel prototypisch en een telefoon bepaald niet. En voor fruit staat een appel beter model dan een augurk. Tegelijkertijd echter is het zo dat bij de telefoon aanzienlijk meer familiekenmerken aanwezig zijn van een meubel dan van een vrucht en dat men een augurk toch eerder dan een telefoon zou aanmerken als fruit. Binnen elke categorie vindt men met andere woorden meer en minder prototypische exemplaren. De acht episode-families die wij in onderwijsleerprocessen zullen onderscheiden worden in dit artikel in eerste instantie beschreven met behulp van prototypische voorbeelden; dus met voorbeelden die de familiekenmerken van de categorie goed demonstreren. Dat elke episode-familie ook minder prototypische exemplaren kent, wordt daarmee niet ontkend, maar het komt op het tweede plan. Eén van die categorieën omvat de episodes die wij hierboven al noemden onder de naam 'leren van feiten en wetenswaardigheden om deze te kunnen herkennen of reproduceren'. Desgewenst kan zo'n lange, informatieve, categorienaam worden vervangen door een

simpel label, zoals 'reproduktieren'. De naam van een categorie (zoals 'meubel') kan namelijk de lading toch altijd maar zeer ten dele dekken. Om de wat vreemde term episode-familie te vermijden spreken wij liever van 'typen episodes' of 'episodetypes', ook al verdienen die termen evenmin de schoonheidsprijs.

Samenvattend: een instructieer-episode is een eenheid die in een onderwijsleerproces onderscheidbaar is. Elke episode is meer of minder prototypisch voor de familie of categorie waartoe hij behoort. Iemand moet het categoriebegrip (de familie) en een aantal leden van de betreffende categorie kennen om goed in staat te zijn om de mate van prototypie van een episode te kunnen beoordelen en ook minder prototypische episodes te kunnen herkennen. De categorienaam is niet meer dan een gemeenschappelijk label.

Ook de term *scenario*, die in het voorgaande al even werd gebruikt, verdient toelichting. Onder een scenario, behorende bij een type instructieer-episode, verstaan wij een globale omschrijving van de condities en de docent- en leerling-activiteiten die nodig zijn om het onderwijsleerproces succesvol te laten verlopen. Voor alle leden van een episodetype geldt in principe hetzelfde scenario. Bij episodes die gericht zijn op 'reproduktieren' staat bijvoorbeeld in het scenario dat leerlingen de gelegenheid moeten krijgen om de te reproduceren informatie aandachtig te bekijken of te beluisteren en deze vervolgens te analyseren door er iets mee te *doen*. Bij verschillende leden van de episodefamilie kan het *doen* uit andere handelingen bestaan, zoals hardop uitspreken (voor de hand liggend bij het leren van een gedicht), overschrijven (aan te bevelen bij een lastige eigennaam) of sorteren (handig bij het uit het hoofd leren van de spreekwoorden uit verschillende taalgieden). Dat bij elk episodetype een eigen scenario hoort wil niet zeggen dat episodes uit de verschillende categorieën geen overlappende eisen zouden stellen aan de activiteiten van leerlingen. Aandachtig bekijken van informatie is bijvoorbeeld in instructieer-episodes van verschillende typen een belangrijke activiteit, maar dit kenmerk komt toch slechts bij één van de episodetypes voor in het scenario. Wij komen hier nog op terug, nadat besproken is hoe het onderscheiden en benoemen van acht verschillende episodetypes in zijn werk is gegaan.

3 Opzet en werkwijze

Ons doel is om een beperkt aantal episodetypes te beschrijven en te benoemen, die met elkaar een zo groot mogelijke dekking opleveren van de vele verschillende onderwijsleerprocessen waarmee leerlingen en docenten in opleidingen te maken krijgen. Dit kan uiteraard vanuit verschillende gezichtspunten worden geprobeerd. Wij hebben een stapsgewijze procedure gevolgd. Eerst zijn wij nagegaan hoe Bloom (1956), Doyle (1983) en enkele andere onderzoekers onderwijsleerprocessen hebben onderverdeeld in eenheden of episodes. Wij constateerden dat er tenminste vijf dimensies zijn die veelvuldig gebruikt worden om overeenkomsten en verschillen tussen onderwijsleerprocessen aan te geven. Dit wordt beschreven in de eerstkomende twee paragrafen.

Vervolgens hebben wij, uitgaande van de vijf dimensies, acht episodetypes onderscheiden die gekenmerkt zijn door hun waarden op de vijf dimensies. Gekozen is voor types die op tenminste één van de dimensies duidelijk van elkaar verschillen. Deze werkwijze wordt nader toegelicht. Aanluitend is, per episodetype, een scenario opgesteld dat de onderzoekgegevens samenvat over de condities en activiteiten die waarschijnlijk van belang zijn voor een goed verloop. Het overzicht dat zo is ontstaan is nog globaal en heeft een voorlopig karakter. Het maakt echter goed duidelijk *dat, hoe en waarom* de actieve bijdragen van leerlingen per episodetype verschillend moeten zijn. Dit maakt het overzicht naar onze mening tot een interessant hulpmiddel. Het biedt onderzoekers en praktijkmensen houvast in het denken over onderwijsleerprocessen, de activiteiten waartoe lerenden moeten worden aangezet en de omstandigheden die gunstig zijn voor het bereiken van een goed resultaat.

4 Twee taxonomieën

Wij bespreken eerst kort de taxonomie van Bloom (1956) die onderwijsleerprocessen van elkaar onderscheidde op basis van *doelstellingen* en van Doyle (1983) die *studieopdrachten* ('academic tasks') nam als basiseenheden van zijn indeling. In beide gevallen geven wij ook kort aan hoe anderen op het werk voortbouw-

den en nieuwe accenten aanbrachten.

4.1 Een indeling op basis van doelstellingen

De taxonomie van Bloom (1956) is ongetwijfeld de bekendste van alle taxonomieën op het gebied van de onderwijsleerprocessen. De indeling gaat uit van de *doelstellingen* die worden nagestreefd. Deze worden verdeeld in drie hoofdcategorieën, namelijk cognitieve, affectieve en psychomotorische doelstellingen, die elk weer zijn onderverdeeld in subcategorieën. Voor de cognitieve doelstellingen waar wij ons in dit artikel in hoofdzaak toe zullen beperken worden zes subcategorieën onderscheiden: *kennen, begrijpen, toepassen, analyseren, synthetiseren en evalueren*. De indeling is door verscheidene onderwijskundigen opgepakt, overgenomen en verder uitgewerkt tot een versie die paste bij het gebruik dat men ervan wilde maken.

Smulung, Brants en Pilot (1982) behandelen de taxonomie van Bloom in een boek dat bedoeld is om docenten in het hoger onderwijs te brengen tot 'zodanig ontwerpen en uitvoeren van het onderwijs dat het studenten zo goed mogelijk helpt de beoogde doelstellingen te bereiken'. Doelstellingen vervullen volgens deze auteurs in het onderwijs vier functies:

- (1) ze geven richtlijnen, aanknopingspunten en besliscingscriteria bij het vaststellen van studieprogramma's
- (2) ze zijn belangrijk bij het kritisch beoordelen van het studieprogramma, zowel vooraf als achteraf
- (3) ze kunnen worden gebruikt bij het informeren van de studenten over wat er gaat gebeuren (zodat zij hun (zelf)studie goed kunnen organiseren, gemotiveerd zullen zijn en door docenten gemakkelijker geïnformeerd kunnen worden over hun sterke en zwakke kanten) en
- (4) men kan er tot op zeker hoogte uit afleiden welke vaardigheden de docenten moeten bezitten, die het betreffende onderwijs verzorgen.

De taxonomie heeft grote invloed gehad op het denken over onderwijs en onderwijsconstructie. Er zit echter aan het leren werken met doelstellingen in de praktijk meer vast dan men oorspronkelijk dacht. Zelfs voor ervaren docenten is het formuleren van doelstellingen een lastig karwei. Uit onderzoek (Van den Akker, 1988) blijkt dat docenten bij het plannen en voorbereiden van hun lessen zelden de bedoelde werkwijze volgen. Zij richten de aandacht bij voor-

keur meteen op de keuze van de leerinhoud/lesstof, de leerlingactiviteiten en de didactische werkvormen. De Klerk (1990) noemt als belangrijk probleem dat doelen, hoe concreet men ze ook uitwerkt, eigenlijk nog weinig zeggen over de wijze waarop de doelen bereikt kunnen worden. De Klerk (1990) formuleert dit als volgt:

“Een serieus probleem dat zich voordoet bij het operationaliseren (van doelstellingen) is, dat het accent te nadrukkelijk ligt op het effect dat nagestreefd wordt. De concrete doelen worden geformuleerd in termen van producten en niet in termen van processen die tot de gewenste producten moeten leiden. Hierdoor is het moeilijk om uit de formuleringen van doelstellingen af te leiden hoe het leerproces kan worden gestuurd en geregeld (...), via bijvoorbeeld, de presentatie van de leerstof of de wijze waarop getoetst en feedback gegeven wordt, of het oefenschema dat gehanteerd wordt (...).”

De Klerk stelt voor doelstellingen anders te gaan formuleren, namelijk in termen van de vaardigheden die van studenten en docenten worden vereist om de doelen te bereiken. Dit zou naar zijn mening de bruikbaarheidswaarde van de taxonomie vergroten.

4.2 Een taxonomie op basis van studieopdrachten

Een andere bekende taxonomie is ontworpen door Doyle (1983). De taxonomie berust op een indeling van schoolwerk ('*academic work*') in typen studieopdrachten ('*academic tasks*'). Doyle noemt vier typen studieopdrachten:

- (1) *geheugentaken* waarbij van de leerlingen verlangd wordt dat ze informatie herkennen of reproduceren;
- (2) *uitvoerende, routinematige taken* waarbij leerlingen standaardprocedures, formules of algoritmes moeten toepassen;
- (3) *begrip- en inzichttaken* waarbij leerlingen geacht worden om
 - (a) in informatie die op verschillende manieren wordt aangeboden, onderliggende overeenkomsten te onderkennen;
 - (b) procedures en regels toe te passen in situaties waarin leerlingen zelf moeten kiezen welke toepasbaar zijn;
 - (c) zelf conclusies te verbinden aan gegeven informatie;
- (4) *opinietaken*, waarbij de leerling een mening of voorkeur moet uitspreken.

Elk type studieopdracht, zo stelt Doyle, is gekenmerkt door het soort produkt dat leerlingen die de taak met succes hebben uitgevoerd kunnen leveren, het soort leerproces dat nodig is om de taak te volbrengen en de leermiddelen en hulpbronnen die de leerlingen ter beschikking staan. Een van de doelen die Doyle heeft met het onderscheiden van verschillende typen studieopdrachten is te laten zien dat er aan verschillende onderdelen van schoolwerk verschillende *moeilijkheden* verbonden zijn. Zo geldt bijvoorbeeld voor *geheugentaken* dat de leerlingen moeten zorgen dat allerlei oppervlaktekenmerken (zoals de specifieke woorden van een versregel) niet verloren gaan door 'semantische integratie', terwijl ze bij het werken aan *begrip- en inzichttaken* juist moeten zorgen wel tot semantische integratie te komen ondanks de verschillen in de oppervlaktekenmerken van het informatieaanbod. Doyle stelt dat tenminste twee dimensies het soort moeilijkheden bepalen. De eerste dimensie, *inprenten-begrijpen*, heeft betrekking op de verwerking van informatie en de tweede dimensie, *procedureel-begripsmatig*, betreft het gebruik ervan. De dimensie inprenten-begrijpen betreft het belang dat gehecht wordt aan enerzijds de oppervlaktestructuur van de informatie (de precieze woorden die op papier staan) en anderzijds de onderliggende conceptuele structuur (het netwerk van proposities dat bepalend is voor de betekenis van de tekst). Bij de dimensie procedureel-begripsmatig staat het verschil centraal tussen 'weten hoe' en 'weten waarom en wanneer'. Van 'weten hoe' is sprake als leerlingen vraagstukken voorgelegd krijgen die zij kunnen oplossen op basis van beheersing van een standaardroutine (Doyle spreekt van 'procedurele' taken). Op 'weten waarom en wanneer' wordt een beroep gedaan als leerlingen worden geconfronteerd met opdrachten die inzicht vereisen in de condities waaronder geleerde procedures met succes toegepast worden (in dat geval zijn de taken 'begripsmatig' van aard). Over deze beide dimensies zegt Doyle dat men ze moet zien als *gradueel*. Ten aanzien van de eerste dimensie verwoordt hij dit als volgt:

“The distinction between memory and comprehension tasks must be viewed as a matter of degree. Some tasks are weighted toward verbatim reproduction of the language used in instruction. Other

tasks are weighted in the direction of paraphrase or inferences."

Bovendien stelt Doyle dat uit toetsresultaten van leerlingen niet altijd valt op te maken wat ze nu eigenlijk hebben gedaan en of dit overeenkomt met wat de docent bedoelde. Wij citeren:

"Comprehension items under some circumstances may be answerable by recall, thereby allowing memory as a route to accomplishing what is nominally a comprehension task. If, for instance, an item that requires a person to give an example of a concept can be answered by reproducing an example used in instruction, then the item can be answered by memory. In such a case it is not necessarily appropriate to infer comprehension from a correct answer."

Er is dus, om diverse redenen, geen sprake van een absolute scheiding tussen situaties waarin men van inprent- of begrijptaken moet spreken. Er zijn, om even terug te grijpen op de terminologie van Rosch (1975), prototypische inprenten begrijptaken, maar ook minder prototypische. Hetzelfde geldt voor de dimensie procedureel-begripsmatig. Er zijn naast taken die prototypisch zijn ook minder prototypische taken; in het laatste geval valt moeilijk uit te maken of leerlingen die de taak volbrengen dit doen op basis van beheersing van *standaard-routines* of op basis van *begripsmatige kennis*, die zij gebruiken om het proces te plannen en te sturen. Doyle besluit de genoemde publikatie met het behandelen van nog een derde aspect waarin studieopdrachten van elkaar kunnen verschillen. Dit betreft de verwachtingen die men mag hebben van 'directe instructie'. Onder directe instructie wordt hier verstaan dat leerlingen expliciet verteld krijgen hoe ze het werk moeten uitvoeren en strikt worden begeleid op hun weg naar beheersing, door terugkoppeling en bijsturing. Directe instructie is echter niet altijd realiseerbaar en het kan bij bepaalde opdrachten zelfs *onwenselijk* zijn om het leerproces teveel te structureren. Een zeker mate van ongestructureerdheid verdient de voorkeur als het gaat om complexe taken waarbij diepere verwerking van informatie wordt vereist en leerlingen hogere orde regulatieprocessen moeten ontwikkelen. De *gewenste mate van structurering van het leerproces* - in de vorm van directe instructie door de docent - vormt bij Doyle dus de derde dimensie waarop

studieopdrachten zich van elkaar onderscheiden, naast de dimensies inprenten-begrijpen en procedureel-begripsmatig.

Brophy en Alleman (1991) bouwen op het werk van Doyle voort en zijn het in grote lijnen met de door hem onderscheiden dimensies eens. Zij vinden echter de term 'academic task' - door ons vertaald met de term studieopdracht - minder gelukkig en spreken liever van 'activiteiten' die de opleiders organiseren en waaraan studenten kunnen deelnemen. Wij citeren:

"By 'activities' we mean anything that students are expected to do, beyond getting input through reading or listening, in order to learn, practice, apply, evaluate, or in any other way respond to curricular content (...; ...). Activities may call for *speech* (answer questions or participate in discussion, debate, or role playing), *writing* (short answers, longer compositions, research reports), or goal-directed *action* (conduct inquiry, solve problems, construct models or displays). Activities may be done either in or out of the classroom (i.e. as homework); in whole class, small group, or individual settings; and under close and continuing teacher supervision or largely independently (on one's own or with peers) (...; ...). We think of them (activities) as opportunities for students to thoughtfully process, integrate, and apply curriculum content, structured for them in goals-driven ways and accompanied by a great deal of teacher-student discourse."

Het begrip 'activiteit' is volgens Brophy en Alleman *ruimer* dan het begrip 'academic task' van Doyle, omdat een activiteit kan bestaan uit nadenken, overleggen of discussiëren en niet altijd een tastbaar of toonbaar produkt behoeft op te leveren. Daarom vinden ze dit begrip geschikter in verband met studieopdrachten waarin zelfregulatie door leerlingen belangrijker is dan directe instructie door docenten.

Wij besluiten deze korte weergave van twee bekende taxonomieën met de constatering dat er geleidelijke veranderingen zijn opgetreden in de wijze waarop het domein van onderwijsleerprocessen wordt ingedeeld: men let nog steeds op het *produkt* (nagestreefd leerresultaat) en de *opdrachten* die docenten voorstructureren, maar daarnaast let men ook op het *proces* (de weg waarlangs het naar het leerresultaat wordt toegewerkt) en de *zelfstandige sturing* waarmee lerenden hun weg zoeken bin-

nen de leeromgeving die de docent creëert.

5 Dimensies waarop onderwijsleerprocessen verschillen

Om de basis voor het overzicht van fundamenteel verschillende instructie-episodes wat te verbreden is ook bij andere onderzoekers gekeken naar de onderscheidingen die zij aanbrachten en de *dimensies* die zij gebruikten. Wij raadpleegden Ausubel (zoals weergegeven door De Corte, 1981), Van Parreren (eveneens weergegeven door De Corte, 1981), Merrill (zoals weergegeven door Reigeluth, 1983), Reigeluth (1983), Gagné (1984), Willems (1987), Koper (1989) en Glaser (1990). Deze onderzoekers hebben gemeen dat zij fundamentele overeenkomsten en verschillen tussen onderwijsleerprocessen niet primair zoeken in de aard van het vakgebied en de vakinhouden die lerenden zich eigen moeten maken, maar in de wijze waarop lerenden - gebruik makend van de omgeving en hulp van andere mensen - kennis en vaardigheden opbouwen. Een werkverslag is te vinden in Elshout-Mohr en Van Hout-Wolters (1991). Wij bespreken hieronder de vijf 'dimensies' die wij hebben opgespoord en volstaan per dimensie met enkele korte opmerkingen of een verwijzing naar een figuur. De term dimensie wordt hier kortheidshalve gebruikt voor zowel continue als discrete onderscheidingen.

Dimensie 1. Er wordt onderscheid gemaakt tussen onderwijsleerprocessen die betrekking hebben op cognitieve kennis en vaardigheden en onderwijsleerprocessen waarin 'andere verworvenheden' centraal staan. Wij beperken ons in dit artikel tot het cognitieve leren en gaan daarom niet in op onderscheidingen die door onderzoekers worden aangebracht binnen de categorie 'andere verworvenheden' (zoals bijvoorbeeld de onderscheidingen psychomotorisch, affectief en sociaal)

Het onderscheid cognitief - anders (namelijk psychomotorisch en affectief) wordt bijvoorbeeld gemaakt in de taxonomie van Bloom.

Dimensie 2. Er wordt een onderscheid gemaakt tussen onderwijsleerprocessen die gericht zijn op reproductie, letterlijke herhaling of routine-

vorming enerzijds en onderwijsleerprocessen die gericht zijn op produktie anderzijds. Produktie houdt in dat lerenden de verworven kennis en vaardigheden gebruiken in situaties waarin zij zelf, met begrip en inzicht, moeten bepalen wat er met het geleerde gedaan kan worden en hoe dat gedaan kan worden.

In het werk van Bloom en Doyle zagen wij dit onderscheid. Verder treffen wij het aan bij Willems ('reproductieve activiteiten' versus 'productieve activiteiten'), bij Merrill ('verbatim' onthouden versus 'in paraphrase' onthouden), bij Ausubel ('rote learning' versus 'meaningful learning') en Van Parreren ('memoriseren' versus 'leren van begripsgedrag').

Dimensie 3. Er wordt onderscheid gemaakt tussen onderwijsleerprocessen die gericht zijn op het verwerven van declaratieve of conceptuele kennis enerzijds en het verwerven van vaardigheden, operationele kennis en competenties anderzijds.

In vrijwel alle taxonomieën en indelingen die wij inspecteerden, werd dit onderscheid wel op een of andere wijze gemaakt. Doyle gebruikt er het begrippenpaar *begripsmatig/procedureel* voor. Merrill spreekt van 'onthouden' en 'toepassen'.

Daarnaast zijn er wat minder bekende onderscheidingen. Deze zijn weergegeven en kort toegelicht in Figuur 1. Er valt uit af te lezen dat recent onderzoek het nodige heeft toegevoegd aan het 'klassieke' onderscheid tussen enerzijds 'kennis opdoen' en anderzijds 'vaardigheid verwerven' in de zin van 'leren toepassen van kennis'. Gagné en Glaser verwijzen naar de verschillen in 'opslagvorm' tussen kennis en vaardigheden. In verband met kennis gebruiken zij de term *declaratief* (kennis = declaratieve kennis); in het geval van vaardigheden spreken zij ook van 'kennis' maar zij noemen deze *procedureel* (vaardigheid = procedurele kennis). Koper wijst erop dat leeractiviteiten (de activiteiten tijdens de leerfase) en leeropbrengst zich bij het verwerven van begrips- en toepassingskennis op een verschillende manier tot elkaar verhouden.

Dimensie 4. Er wordt dikwijls apart melding gemaakt van onderwijsleerprocessen die specifiek gericht zijn op metacognitie, metacognitieve kennis en vaardigheden. Dit doen onderzoekers om aan te geven dat dit soort onderwijsleerprocessen speciale eisen stelt aan de leeromgeving. Wij noemen deze dimensie 'wel/niet gericht op metacognitie'.

Gagné (1984) maakt een onderscheid tussen **verbale informatie en intellectuele vaardigheden**.

Onder verbale informatie ("verbal information") verstaat Gagné het kennen (in de zin van kunnen reproduceren) van informatie, meestal in de vorm van verbale uitingen. Gagné wijst op de overeenkomst tussen verbale informatie als leeruitkomst en het begrip 'declaratieve kennis' zoals gebezigd door Anderson (1981). Onder intellectuele vaardigheden ("intellectual skills") verstaat Gagné het beheersen van (in de zin van kunnen werken met) concepten, regels en procedures. Gagné noemt als overeenkomstige begrippen het begrip 'procedurele kennis' (Anderson, 1981) en 'production systems' (Newell & Simon, 1972).

Koper (1989) maakt een onderscheid tussen **studietaken en doeltaken**.

Onder studietaken verstaat Koper taken waarbij de leeractiviteiten worden uitgevoerd met behulp van (daartoe speciaal vervaardigde) leermaterialen. Een voorbeeld is bestuderen van wat er in een leerboek staat over de 'zesdaagse veldtocht', met als doel om meer te weten te komen over het wie, wat, waar, wanneer en waartoe. Het doel van het uitvoeren van studietaken is (meestal) een verandering in kennistoestand of weten.

Onder doeltaken verstaat Koper taken waarbij de leeractiviteiten worden uitgevoerd in een taakomgeving waarin het te verrichten taakgedrag zelf het doel is van de instructie. Een voorbeeld is het leren aanleggen van een drukverband in een EHBO-cursus. De taakomgeving kan reëel zijn (zoals tijdens een autorijles op de openbare weg) of gesimuleerd (zoals bij de EHBO-cursus). Bij doeltaken leert de cursist meestal iets te doen.

Glaser (1990) maakt een onderscheid tussen **declaratieve kennis en cognitieve vaardigheden**

Onder declaratieve kennis wordt door Glaser kennis verstaan die bij uitstek geschikt is om in woorden te worden ge(re)produceerd in nieuwe situaties.

Onder cognitieve vaardigheden wordt (o.a.) het kunnen omgaan met regels, principes en procedures verstaan.

Figuur 1. Voorbeelden van het onderscheid tussen kennis en vaardigheden

Bij Doyle zagen wij de waarschuwing om de leeromgeving niet te sterk te structureren, als verwerking van hogere orde regulatieprocessen het doel is. Ook andere onderzoekers ruimen een aparte plaats in voor leren dat gericht is op de sturing en regulering van het eigen gedrag. Figuur 2 geeft enkele voorbeelden van hogere orde leeruitkomsten die worden onderscheiden door Gagné, Glaser en

Reigeluth. Opvallend is ook hier het grote aantal verschillende termen, waaraan welhaast elke auteur weer iets toe te voegen heeft.

Dimensie 5. Er wordt onderscheid gemaakt tussen onderwijsleerprocessen waarin men tevreden is met nabije transfer ('near transfer') en processen waarin expliciet gestreefd wordt naar leerresultaten met een hoge transfer-

Reigeluth (1983) behandelt **cognitieve strategieën** als mogelijke leeruitkomst. Hij geeft als indeling binnen deze categorie: **learning skills** ('to facilitate acquisition of knowledge'), **remembering skills** ('to facilitate the organisation and retrieval of knowledge already acquired') en **thinking skills** ('to facilitate manipulation of knowledge already acquired').

Ook **Gagné (1984)** noemt als een belangrijk type leeruitkomst 'cognitieve strategieën'. Cognitieve strategieën onderscheiden zich in de indeling van Gagné van 'intellectuele vaardigheden' (zie Figuur 1) in die zin dat het begrip strategie inhoudt dat lerenden de eigen **leer-, begrijp-, onthoud- en denkprocessen** sturen. Bij het behandelen van het begrip cognitieve strategieën wijst Gagné dan ook op het belang van handelingscontroleprocessen (onder verwijzing naar de term 'executive control processes' (Atkinson & Shiffrin, 1968) en op het begrip 'strategy knowledge' zoals gebezigd door Greeno (1978).

Glaser (1990) behandelt diverse 'hogere' leeruitkomsten, waaronder de complexe **zelfregulatiestrategieën** die ervaren lezers gebruiken bij het (begrijpend) lezen van teksten. Glaser gebruikt de term 'selfregulatory strategies for understanding' en spreekt over 'the effective use of internalized self-regulatory control strategies for fostering understanding'.

Een andere 'hogere' leeruitkomst die Glaser behandelt, bestaat uit **hogere orde kennis**: kennis die, door herhaaldelijk gebruik en veelvuldig herstructureren, intern zo is gerepresenteerd dat deze bij uitstek geschikt is als basis voor het opsporen, analyseren en oplossen van problemen op het betreffende terrein. Glaser spreekt van 'the structuring of knowledge for explanation and problem solving'.

Figuur 2. Voorbeelden van hogere orde leeruitkomsten

Doyle noemt geen gevallen van leren waarin het beoogde leerresultaat heel nadrukkelijk *meer* moet omvatten dan datgene wat er, heel concreet, in de leersituatie is geleerd of geoefend. Hij wijst er echter wel op dat de leerresultaten die leerlingen boeken heel vaak *anders* (en dan vaak *minder* verstrekkend!) zijn dan door de docent werd beoogd. Dat is precies de reden waarom hij het nodig vindt om in de taxonomie niet alleen het beoogde product, maar ook het beoogde proces te noemen. Alleen door op beide te letten kan men leertaken ('academic tasks') karakteriseren en in onderling onderscheidbare categorieën onderbrengen.

Willems (1987) onderscheidt twee dimensies: (1) reproductieve versus productieve studietaken en (2) leerstof-activiteiten versus werkelijkheids-activiteiten. Het gaat ons hier om de tweede dimensie. Van leerstof-activiteiten wordt gesproken als de leerlingen iets moeten doen dat direct betrekking heeft op de leerstof. Bijvoorbeeld 'de informatie reproduceren', letterlijk of geparafraseerd. Van werkelijkheids-activiteiten is sprake als leerlingen na het bestuderen van de leerstof iets moeten kunnen dat zij tijdens het verwerken ervan nog niet hebben gedaan. Het gaat in dat geval om transfer. Willems onderscheidt near transfer van far transfer. Een voorbeeld van near transfer is dat leerlingen die tijdens het leerproces een werkwoord hebben leren vervoegen, na afloop van het leerproces, laten zien dat ze de juiste vervoeging weten te kiezen als ze zinnen moeten formuleren waarin het werkwoord voorkomt. Een voorbeeld van far transfer is dat leerlingen die tijdens het uitvoeren van de leertaak een formule bestudeerden, na afloop van de leertaak de formule toe gaan passen op een vraagstuk. In beide voorbeeld geldt dat het oorspronkelijke leren zijn betekenis en zinvolheid ontleent aan wat de leerling vervolgens met het geleerde kan.

Merrill onderscheidt leeruitkomsten naar het niveau van de kennis ('levels of knowledge'). Op twee van de door Merrill onderscheiden niveaus is sprake van toepassingen die 'anders' en verderstrekkend zijn dat wat er geleerd is. Er is dan sprake van 1) toepassen van het geleerde op nieuwe gevallen of van 2) toepassen van het geleerde om iets nieuws te genereren. Om deze niveaus te bereiken moet het leerproces een verloop hebben, dat in bepaalde opzichten anders is dan het procesverloop dat leidt tot kennis waaraan deze toepassingsmogelijkheden niet zijn verbonden.

Figuur 3. Leersituaties/uitkomsten die hun zin ontleen aan de transferwaarde van het geleerde

waarde op nieuwe gebieden of bij nieuwe taken ('far transfer').

In Figuur 3 wordt toegelicht dat het optreden van transfer door Doyle en Merrill wordt opgevat als een teken dat de lerende iets anders of méér geleerd heeft dan aan de orde werd gesteld in het onderwijs. Men kan het transferbegrip echter ook, zoals Willems doet, gebruiken om de relatie te beschrijven tussen de situatie waarin het leren plaatsvindt en de situatie waarin men vervolgens de resultaten van het leerproces hoopt te kunnen constateren.

Figuur 4 geeft een samenvattend overzicht van vijf dimensies die gebruikt kunnen worden bij het aanduiden van fundamentele verschillen en overeenkomsten tussen onderwijsleerprocessen. Aan het overzicht kunnen desgewenst in

de toekomst nog andere dimensies worden toegevoegd op basis van aanvullende literatuur (Shuell, 1990; Van Berkum & de Jong, 1991). In verband met ons doel, het geven van een eerste overzicht van wezenlijk verschillende instructieel-episodes met hun eigen scenario's, is volledigheid geen vereiste.

6 Keuze van instructieel-episodes

De vijf dimensies zijn als zodanig zeer herkenbaar en datzelfde geldt voor bepaalde combinaties van kenmerken. Tot die combinaties zullen

1a) gericht op cognitief leren	1b) gericht op ander leren
2a) gericht op reproductie	2b) gericht op productie
3a) gericht op kennis	3b) gericht op vaardigheid
4a) niet gericht op metacognitie	4b) gericht op metacognitie
5a) gericht op nabije transfer	5b) gericht op verre transfer

Figuur 4. Fundamentele verschillen tussen onderwijsleerprocessen

	dimensie 1	dimensie 2	dimensie 3	dimensie 4	dimensie 5
episode					
type 1	cognitief	reproductief	kennis	-	nabije transfer
type 2	cognitief	productief	kennis	-	nabije transfer
type 3	cognitief	productief	kennis	-	verre transfer
type 4	cognitief	reproductief	vaardigheid	-	nabije transfer
type 5	cognitief	productief	vaardigheid	-	nabije transfer
type 6	cognitief	productief	vaardigheid	-	verre transfer
type 7	cognitief	productief	kennis	metacognitief	verre transfer
type 8	cognitief	productief	vaardigheid	metacognitief	verre transfer

Een streepje (-) bij dimensie 4 betekent: geen specifieke gerichtheid op metacognitie

Figuur 5. Acht episodetypes die in de onderwijspraktijk regelmatig voorkomen

wij ons voorlopig beperken. Een voorbeeld is een instructieer-episode die gekenmerkt is door de volgende waarden op de vijf dimensies: dimensie 1: *cognitief*, dimensie 2: gericht op *reproductie*, dimensie 3: gericht op *kennis*, dimensie 4: *niet* gericht op metacognitie 5: gericht op *nabije transfer*.

In deze combinatie herkennen wij het type instructieer-episode waarvan wij al eerder voorbeelden noemden: de lerende is hier gericht op het onthouden van informatie voor reproductief gebruik; hij leert bijvoorbeeld een gedicht om dat op te kunnen zeggen. In totaal hebben wij acht combinaties van 'waarden op de vijf dimensies' geselecteerd waarvan wij menen dat zij herkenbaar zijn en in de onderwijspraktijk regelmatig voorkomen. Daarbij is gestreefd naar een evenwichtige verdeling. Figuur 5 geeft een overzicht.

Uit de eerste kolom valt af te lezen dat wij ons volledig beperkt hebben tot episodes die gericht zijn op cognitief leren. De tweede kolom laat zien dat twee van de episodetypes gericht zijn op reproductie en zes op kennis en vaardigheden die productief gebruikt moeten kunnen worden. Uit de derde en vierde kolom blijkt dat de helft van de episodes gericht is op kennisverwerving en de andere helft op vaardigheden en dat er twee episodetypes in het overzicht zijn opgenomen die specifiek gericht zijn op metacognitie. De vijfde en laatste kolom betreft de gerichtheid op nabije transfer, in

vier van de episodetypes, en op verre transfer, in de overige vier. Combinaties van kenmerken die in de praktijk waarschijnlijk weinig voorkomen, zijn in het overzicht niet opgenomen. Wij kunnen op een later tijdstip altijd nog aanvullingen aanbrengen. Uitbreiding naar taken waarin andere dan cognitieve leerdoelen worden nagestreefd, is daarbij heel nadrukkelijk gewenst.

Elke geselecteerde *combinatie* is kenmerkend voor een familie van instructieer-episodes. Over de specifieke kenmerken van deze episodes en de factoren die bepalend zijn voor een goed verloop, kunnen wij daarom langs twee wegen informatie gaan zoeken in de onderzoekliteratuur.

In de eerste plaats kunnen wij als uitgangspunt nemen dat de episode gericht is op cognitief of ander leren, op reproductie of productie, op kennis of vaardigheid, op metacognitie of niet en op nabije of verre transfer. Juist omdat wij zijn uitgegaan van dimensies waar verscheidene onderzoekers aandacht aan hebben besteed, zijn deze onderscheidingen veelzeggend. Weten wij bijvoorbeeld dat een episode mikt op 'reproductie', dan is uit het werk van Doyle (1983) af te leiden dat 'semantische integratie' een gevaar kan betekenen. Weten wij bovendien dat er *niet* gemikt wordt op metacognitieve (hogere orde) regulatieprocessen, dan is waarschijnlijk dat 'directe instructie' tot de mogelijkheden behoort. Er zijn dan met an-

dere woorden geen klemmende redenen om de structurering in hoge mate aan de lerenden over te laten, hetgeen natuurlijk niet wil zeggen dat men niet toch voor een 'open' instructievorm zou kunnen kiezen (Veenman, 1992). Bij het zoeken naar informatie in de onderzoekliteratuur kunnen wij in de tweede plaats prototypische episodes, zoals 'gedichten uit het hoofd leren', als uitgangspunt nemen en ons afvragen of over deze episodes of 'familieleden' ervan onderzoek is gedaan. Zo komen wij dan bijvoorbeeld uit bij onderzoek naar het leren van woordparen. Daarin is immers ook heel duidelijk sprake van cognitief leren, gericht op declaratieve kennis die door de 'proefpersonen' herkend of gereproduceerd moet kunnen worden.

Naast de vakliteratuur vormt de praktijk van het onderwijs een bron van informatie. Bij het beschrijven van de acht types uit Figuur 5 maken wij gebruik van praktijkervaringen van zes docenten uit het voortgezet onderwijs (bovenbouw VWO). Zij verschaften ons informatie in antwoord op de open vraag ons wat te vertellen over de instructieer-episodes in hun onderwijs. In Figuur 6 staat hoe dit begrip bij hen werd geïntroduceerd. Van de interviews met docenten en de bewerking van de informatie zal op een ander moment verslag worden gedaan. Wij gebruiken de informatie hier ter illustratie en verlevendiging.

Wij zijn ons ervan bewust dat de kenschetsen die met behulp van de diverse informatiebronnen zijn ontstaan op tal van punten aanleiding kunnen geven tot discussie en vragen. Wij beschouwen de presentatie dan ook uitdruk-

kelijk niet als een eindproduct, maar als een tussenfase in het proces dat uiteindelijk zal moeten leiden tot een overzicht waarover consensus kan worden bereikt. Het verzamelen, combineren en integreren van relevante gegevens is namelijk bepaald niet eenvoudig. Dit komt doordat in de onderzoekliteratuur zoveel verschillende termen in omloop zijn voor soorten leerresultaten en voor cognitieve en metacognitieve activiteiten en strategieën van lerenden. Door verscheidene auteurs is al gewezen op de complicaties die voortkomen uit de explosieve groei van het aantal termen gedurende de laatste jaren. Ter illustratie noemen wij een inventarisatie van Alexander, Schallert en Hare (1991). Zij kwamen tot een overzicht van 27 termen die verwijzen naar 'kennis' die mensen kunnen verwerven, bezitten of inzetten en zij wijzen erop dat men de betekenis van elk van deze termen moet kennen om de literatuur over kennisverwerven te kunnen begrijpen en om te kunnen aangeven hoe verschillende onderzoekbevindingen elkaar aanvullen of eventueel tegenspreken. Veel van die termen liggen in betekenis heel dicht bij elkaar, zoals 'knowledge, prior knowledge, content knowledge, domain knowledge, discipline knowledge' en 'declarative knowledge', maar ook subtiele betekenisverschillen kunnen van doorslaggevend belang zijn als het gaat om het correct interpreteren van onderzoekuitkomsten. Niet alleen mensen uit de praktijk raken hierdoor het spoor bijster, maar ook onderzoekers hebben het er moeilijk mee. Het vraagt veel inspanning om goed te verwerken dat er nieuwe onderscheidingen zijn aangebracht (zoals die tussen cog-

"Wat is een instructieer-episode? Dat is een eenheid die (met enige moeite) onderscheiden kan worden in het continubedrijf van het onderwijs. Van een instructieer-episode is sprake als gedurende een bepaalde tijdperiode docent- en leerlingactiviteiten gericht zijn op een bepaald doel. Een episode kan kort duren (enkele minuten), maar ook lang (enkele jaren). Dit hangt af van het doel dat wordt nagestreefd. Het doel kan expliciet en welomschreven zijn, maar het kan ook impliciet en vaag omlijnd zijn. Soms wordt een bepaalde tijdperiode heel intensief aan het bereiken van een bepaald leerdoel gewerkt en soms gebeurt dit met tussenpozen. De term instructieer-episode is in al deze gevallen van toepassing. Wat iemand beschouwt als een afzonderlijk te beschrijven eenheid is voor een deel persoonsgebonden. Misschien is het ook vakgebonden. Wij willen meer te weten komen over de episodes die docenten per vak onderscheiden. In dit eerste vraaggesprek is het ons te doen om het inventariseren van zoveel mogelijk zo verschillend mogelijke instructieer-episodes". Aan de docenten werd gevraagd om voor elke episode die zij noemden een korte omschrijving te geven van 'waar het in de episode om gaat', van de 'inrichting van de episode, de tijdsduur en toetsing' en van 'de belangrijkste momenten en vormen van directe interactie tussen docent en leerling'.

Figuur 6. Omschrijving van het begrip instructieer-episode in de interviews met docenten

nitieve vaardigheden en cognitieve strategieën van hogere orde) en dat klassieke onderscheidingen, zoals tussen kennis en vaardigheid, op grond van onderzoek naar de verschillen in opslagvorm ('declaratief' of, in het geval van operationele kennis, 'gecompileerd') tegenwoordig toch iets anders worden geïnterpreteerd dan voorheen. Die investering is echter wel nodig, omdat anders van recente empirische bevindingen onvoldoende gebruik gemaakt kan worden in de praktijk van het onderwijs.

7 Uitwerking van de acht soorten episodes

7.1 Episodetype 1

Dit type episode is gericht op het leren van inhoudelijke kennis met het oog op het herkennen of reproduceren ervan. Wat de lerende leert is kennis, bijvoorbeeld kennis van een gedicht of kennis die hem in staat stelt diverse vlinders, vogels of bloemen te herkennen en te benoemen. Het gaat, en dat geldt voor elk van de episodetypes, om een brede categorie waar nogal verschillende eenheden onder vallen. Een voorbeeld uit de sfeer van het VWO is het leren van woordjes.

Klausmeier (1979) noemt het kennisniveau dat in dit type episode wordt nagestreefd het niveau van de 'identificatie' en Gagné (1984) noemt het soort kennis waar het om gaat 'the vehicle of thought'. Om te kunnen denken en redeneren, zo stelt Gagné, is stof en inhoud nodig en daarom moeten leerlingen gedurende hun opleiding op allerlei terreinen kennis nemen van feiten en wetenswaardigheden. Zij moeten deze in de eerste plaats tegenkomen en er de *aandacht aan besteden* die nodig is om tot discriminatie te komen en te zorgen dat er wat van blijft hangen.

Onderzoek naar het leerproces en de factoren die het beïnvloeden heeft in het verleden vaak de vorm gehad van onderzoek naar lijsten betekenisloze woorden. Uit dit onderzoek komt het grote belang naar voren van aanbdingvolgorde, gelijkenissen tussen de te leren informatie-eenheden, herhaling en directe terugkoppeling (Van Parreren, 1975). 'Domweg uit het hoofd leren' blijkt echter geen goede benaming voor wat de lerende moet doen, aange-

zien een goed verloop van het leerproces door de lerende kan worden bevorderd door de informatie, voor zover de omstandigheden dat toelaten, te ordenen en de onderlinge verschillen tussen de eenheden te accentueren. Woordjes bijvoorbeeld kunnen gemakkelijker geleerd worden door ze niet alleen te lezen, maar ook hardop uit te spreken of over te schrijven. Dergelijke inzichten zijn onder andere terug te vinden in de verwerking- en onthoudstrategieën die aan leerlingen worden aanbevolen bij dit soort leertaken (Levin, 1981).

Volgens docenten is het bij dit soort leerstof moeilijk om (VWO-)leerlingen te interesseren en ze te motiveren tot het leveren van de nodige inzet. Leerwerk moet daarom regelmatig overheard worden (als stok achter de deur). Op zichzelf is dat niet verbazend, maar opvallend is dat het ook geldt als het om 'leuke, bijzondere, dingen' gaat, zoals een toneelstuk bijwonen of een videoband kijken. Ook dan is overtuigingskracht of sociale druk nodig om leerlingen ertoe te brengen zich voor iets nieuws open te stellen. Zelfs van de kant van leerlingen die het misschien wel leuk vinden, worden klachten vernomen in de trant van: 'wat moet ik ermee, ik ben het zo weer vergeeten'.

De bovengenoemde literatuur vormt slechts een kleine uitsnede uit onderzoek dat is gedaan naar onderwijsleerprocessen die gerekend kunnen worden tot deze categorie die wij als naamkaartje meegeven: "*leren van feiten en wetenswaardigheden door er aandacht aan te besteden*". Wij kunnen er echter de volgende uitspraken op baseren over het scenario.

- De leeromgeving moet de relevante informatie beschikbaar maken en onder de aandacht brengen. Bij de selectie en presentatie dient rekening te worden gehouden met variabelen als volgorde, onderlinge gelijkenis en herhaling.
- Docenten moeten de lerenden ertoe stimuleren aandacht aan het informatieaanbod te besteden en er iets mee te doen, bijvoorbeeld met behulp van onthoudstrategieën. Directe terugkoppeling bevordert het leren.
- Lerenden moeten actief op het informatieaanbod ingaan, aandacht op het gebodene richten, de feiten en wetenswaardigheden zo goed mogelijk van elkaar onderscheiden,

gegevens ordenen en voor zichzelf herhalen, met het oog op het herkennen, benoemen en reproduceren van de informatie. Door regelmatig te toetsen 'of ze het nog weten' kunnen zij de kennis consolideren. Deze opsomming zegt niet alles en de uitspraken kunnen verder onderbouwd worden. De aandacht is echter gevestigd op het feit dat heel typisch bij episodetype 1 past dat analyse, discriminatie en inprenten van 'oppervlakte'-kenmerken activiteiten zijn die voor een goed verloop van het onderwijsleerproces essentieel zijn. Zoals al werd aangegeven bij de introductie van het begrip episode, wil dit niet zeggen dat het begrijpen van *dieptekenmerken* bij episodes van dit type niet óók belangrijk zou kunnen zijn. Evenmin wil het zeggen dat het bij episodes die gerekend worden tot andere types *nooit* voor zou komen dat lerenden goed op oppervlaktekenmerken moeten letten. De enige boodschap is dat er *juist* bij episodetype 1 reden is om te zorgen dat de genoemde activiteiten goed tot hun recht komen, terwijl bij andere episodetypes weer andere activiteiten speciale aandacht vereisen en karakteristiek zijn voor wat er gebeuren moet.

7.2 Episodetype 2

Dit type episode is (zoals is af te lezen uit Figuur 5) gericht op het verwerven van kennis waarvan de lerende vervolgens productief gebruik moet kunnen maken. Een voorbeeld van begripkennis waarop een episode van dit type gericht kan zijn is 'kennis over eb en vloed en de samenhang van deze verschijnselen met de stand van de maan'. Als de episode goed is verlopen kan de lerende met begrip en inzicht spreken over geleerde begrippen en hun onderlinge relaties. Bij de bespreking van het werk van Doyle kwam al even naar voren dat semantische integratie - een verschijnsel dat tot verstoring van het leerproces kan leiden in episodes van type 1 - juist wel gewenst - en zelfs noodzakelijk - is in de episodes van het type waar wij het nu over hebben. De integratie moet twee vormen aannemen (zie bijvoorbeeld Anderson, 1990). In de eerste plaats moet er verband worden gelegd tussen begrippen die geleerd moeten worden en reeds aanwezige voorkennis en in de tweede plaats moeten de lerenden allerlei kruisverbindingen leggen en begripsrelaties aanbrengen die niet expliciet

aan de orde komen in de leerstof. Het *leerproces* binnen dit type episode wordt dus in hoge mate bepaald door de voorkennis. De kennischema's waarover lerenden al beschikken, moeten actief worden ingezet, ondanks het feit dat die voorkennis en schema's (op het moment waarop het leerproces nog moet beginnen!) niet alleen ontoereikend zijn, maar soms zelfs zo onjuist en misleidend dat men van misvattingen kan spreken. Een overzicht van de rol van misvattingen in het conceptuele leren is te vinden bij Smith, diSessa en Roschelle (1993), drie auteurs die benadrukken dat het bestrijden van misvattingen vooral niet ten koste moet gaan van het benutten van de ervaringskennis die aan deze misvattingen ten grondslag ligt.

Het soort verwerkingsprocessen dat moet worden nagestreefd wordt dikwijls aangeduid met de term 'diepere verwerking', een vorm van verwerken die moeilijk is voor leerlingen die een reproductieve opvatting hebben over leren (Marton, Hounsell & Entwistle, 1984). Dit verwerkingsproces kan worden gestimuleerd door leerlingen aantekeningen (bijvoorbeeld in de vorm van 'conceptual maps'), samenvattingen en schema's op papier te laten zetten. Het geven van effectieve terugkoppeling (heeft de persoon het begrepen of niet?) wordt door gebruik van dergelijke hulpmiddelen ook beter realiseerbaar. Een vorm van onderwijs die in verband met dit type episode grote voordelen biedt is onderwijs door een goede coach die de lerende(n) individueel of in kleine groepen intensief begeleidt bij het ophalen van relevante voorkennis en het opbouwen van de nieuwe begripkennis (Ohlsson, 1986).

Volgens docenten is het in dit soort episode zaak dat leerlingen de groten lijnen zien en gaan 'snappen' hoe iets zit of werkt. De kunst is om de (klassikale) uitleg zo op te bouwen dat de leerlingen meedenken en dat hun gedachten 'de goede kant' uitgaan. Dat is extra lastig als de leerlingen al bepaalde opvattingen over het onderwerp hebben die niet passen in hetgeen de docent wil behandelen. Ook lastig is het echter als een onderwerp voor leerlingen nog zo nieuw is dat de docent moeilijk kan uitduiden 'waar hij naar toe wil'. De gang van zaken loopt binnen dit type episode het best als leerlingen meedenken en vragen stellen. Door die vragen helpen ze de docent en medeleerlingen.

De bovengenoemde literatuur geeft aanknopingspunten voor het ontwerpen van een scenario voor episodetype 2 dat wij als naamkaartje meegeven: "conceptuele kennis opbouwen door nieuwe informatie diepgaand te verwerken". Bij het inrichten van episodes uit deze categorie geldt het volgende:

- De leeromgeving moet de informatie zo aanbieden dat de lerende gestimuleerd wordt tot semantische integratie. Dit vereist aansluiting bij de voorkennis, hoe gebrekkig en misleidend deze voorkennis aanvankelijk ook kan zijn.
- Docenten kunnen het leerproces bevorderen door de lerenden te laten praten over de eigen voorkennis in relatie tot de nieuwe informatie, bijvoorbeeld aan de hand van schema's die door lerenden worden gemaakt. Belangrijk is dat lerenden niet alleen vragen beantwoorden maar ook stellen, omdat zij op die manier de docent informatie verschaffen over wat zij wel en niet hebben begrepen. Bij het uitleggen en toetsen moet aandacht worden besteed aan kruisverbindingen, relaties tussen nieuwe begrippen die de lerenden zelf moeten leggen.
- Lerenden moeten ervan uitgaan dat ze samenvattingen (opvattingen die moeten worden bijgesteld op grond van nieuwe informatie) op het spoor moeten zien te komen door vragen te stellen, schema's en samenvattingen op papier zetten en deze te vergelijken met de schema's en samenvattingen van anderen. Zij moeten het resultaat van de diepgaande verwerking van de nieuwe informatie toetsen en consolideren door kruisverbindingen te leggen.

Voor zover semantische integratie niet lukt is 'uit het hoofd leren' een aanvullende mogelijkheid. De lerende handelt de episode in dat geval verder af alsof het een episode van het type 1 betreft, maar moet zich er wel van bewust zijn dat daarmee de mogelijkheid vervalt om het geleerde productief te gebruiken. Het geleerde kan slechts reproductief worden gebruikt, in herkenning-, identificatie- of reproductie-taken.

7.3 Episodetype 3

Dit type episode is gericht op het leren van conceptuele kennis waarvan productief gebruik gemaakt moet kunnen worden, terwijl er bo-

vendien uitdrukkelijke gemikt wordt op verre transfer (zie Figuur 5). De verworven kennis moet dus bruikbaar zijn bij het denken over zaken die binnen de leersituatie niet ter sprake zijn gekomen. Sommige begrippen, begripsrelaties en theoretische inzichten zijn zo fundamenteel dat ze voor iemand die ze beheerst inderdaad veel transferwaarde hebben. Dit geldt bijvoorbeeld voor *concepten* als 'ontwikkeling' en 'cyclus' (van zaadje naar boom, van ei naar vlinder), *relaties* als oorzaak-gevolg en *principes* als actie-is-reactie. Om er in uiteenlopende nieuwe situaties gebruik van te kunnen maken moet de lerende dergelijke begrippen, relaties en principes echter wel op een bepaalde manier hebben geleerd en opgeslagen. Onderzoek hiernaar is bijvoorbeeld door Klausmeier (1979) gedaan en door Van Parreren (1988), die in dit verband spreekt over funderende handelingen en het belang benadrukt van opdrachten waarbij leerlingen concrete handelingen uitvoeren als stap op de weg naar een meer abstracte representatie. Ohlsson (1990) is van mening dat 'inzicht' (hulpmiddel bij het *stellen* en *analyseren* van problemen) als onderwijsdoel veel te weinig aandacht krijgt en hekelt de neiging van docenten en onderwijsmanagers om de waarde van kennis eenzijdig af te meten aan de directe praktische bruikbaarheid ervan bij het *oplossen* van problemen. Voor een goed verloop van het leerproces is noodzakelijk dat lerenden kennis abstraheren (=decontextualiseren) uit de specifieke 'contexten' waarin zij de begrippen, relaties of principes oorspronkelijk tegenkomen. Perkins en Salomon (1989) stellen dat het abstractieproces in de meeste gevallen een 'bewust' verloop heeft en spreken van de 'high road' naar transfer. "The 'high road', zo zeggen zij, 'depends on learners' deliberate mindful abstraction of a principle' (Perkins & Salomon, 1989, p. 22). Bovendien moeten lerenden de begrippen en principes niet alleen decontextualiseren, maar zij moeten er ook in slagen de geabstraheerde kennis vervolgens te contextualiseren, zij moeten de toepasbaarheid ervan kunnen herkennen (en waarmaken) in verband met nieuwe voorvallen, verschijnselen of situaties. Dit stelt eisen aan de manier waarop de verworvenheden zijn opgeslagen (Larkin, 1989), maar ook aan de manier waarop lerenden nieuwe situaties tegemoet treden (VanLehn, 1991). Abstracte

kennis is moeilijk in korte tijd van de ene naar de andere persoon over te dragen omdat er erg veel informatie in compacte vorm in is opgeslagen. Formele definities van abstract begrippen, simpele omschrijvingen van oorzakelijkheidsrelaties of wiskundige formules voor theoretische inzichten zijn alleen bruikbaar voor de ingewijden, degenen die het begrip, de relatie of het inzicht al - in algemene zin - verworven hebben. Voor anderen betekent zo'n weergave heel weinig. 'Formele definities' van abstracte begrippen vormen daarom het hoogste niveau van begripkennis dat Klausmeier (1979) onderscheidt. De lerende kan er pas mee uit de voeten aan het einde van een leerproces dat wordt gekenmerkt door afwisselend decontextualiseren (omzetten van concreet/voorstelbare informatie in een meer abstracte representatie) en contextualiseren (omzetten van een abstracte representatie naar een concreet/voorstelbaar voorbeeld).

Volgens docenten is het bijzonder lastig om leerlingen inzicht bij te brengen in bijvoorbeeld een abstract begrip, zoals 'functionele grammatica' of het scheikundige begrip 'mol'. Leerlingen schrikken gauw terug voor een uitleg van formele termen en formules en zij hebben er ook weinig aan. Het enige wat docenten zeggen te kunnen doen is 'veel voorlezen' en laten zien 'hoe het werkt'. Dit leidt er meestal toe dat een deel van de leerlingen zich er 'iets bij voor gaat stellen'. Het verwerven van inzicht doet, zo zeggen docenten, een zwaar beroep op het abstractievermogen. Als dit tekort schiet kunnen leerlingen binnen de lessen wel gewoon blijven meedoen, maar wordt het transferdoel niet bereikt. De leerlingen volgen dan een handelingschema zonder te beschikken over inzicht in wat ze eigenlijk doen en waarom.

De bovengenoemde literatuur geeft aanknopingspunten voor het ontwerpen van een scenario. Wij noemen dit type episode: *"abstracte kennis en inzichten opbouwen door afwisselend decontextualiseren (abstraheren) en contextualiseren"*. Van belang is:

- De leeromgeving moet de lerenden gelegenheid bieden om zelf de kennis op te bouwen. Uitgangspunt moet zijn dat abstracte begrippen en relaties, evenals theoretische inzichten uiteindelijk wel in een formele, korte, en voor ingewijden eenvoudige, vorm kunnen worden gepresenteerd, maar dat een formele presentatie volstrekt onvoldoende is als middel om abstracte kennis over te dragen en inzicht bij de lerenden tot stand te brengen.

• Docenten moeten lerenden aanzetten tot decontextualiseren (concrete gevallen omzetten in een formele representatie) en contextualiseren (voorbeelden geven van gevallen waarop abstracte begrippen en inzichten van toepassing zijn) met op de achtergrond de 'formule-taal'. Leerlingen kunnen zich daar in het begin nog weinig bij voorstellen, maar op een gegeven moment kan de meer formele weergave hen ook verder helpen.

- Lerenden moeten niet gaan goochelen met abstracte termen en formules die hun niets zeggen. Door afwisselend abstraheren en zoeken naar concrete voorbeelden kunnen zij werken aan het ontstaan van abstracte kennis en inzichten en bevorderen dat daar ook in 'verre transfer'-situaties mee gewerkt kan worden.

7.4 Tussenbalans

Na deze korte bespreking van de eerste drie episodetypes maken wij even de tussenbalans op. De besproken episodetypes hebben alle drie betrekking op het verwerven van kennis van een soort dat meestal wordt gekwalificeerd met de termen declaratief en conceptueel, waarmee overigens niet is gezegd dat dit soort kennis niet operationeel - in de zin van bruikbaar of toepasbaar - kan zijn. Het nut van het onderscheiden van de drie episodetypes ligt in het feit dat goed valt te begrijpen dat er verschillende scenario's bij horen en dat er over gesproken kan worden welke dat zijn en waarom. Van het ontstane overzicht kan op twee manieren gebruik gemaakt worden. In de eerste plaats kunnen mensen (docenten, leerlingen en onderzoekers) zich - bij elk onderwijsleerproces dat gericht is op het overdragen van kennis - afvragen om welk type episode het gaat (reproductie- of productie-gericht; verre of nabije transfer). Zij kunnen vervolgens het onderwijs inrichten met behulp van het bijpassende scenario. In de tweede plaats kan met behulp van het overzicht een omgekeerde weg worden bewandeld. In dat geval benut men het overzicht om reeds bestaande (problematische) episodes in lopende onderwijsleerprocessen te

analyseren. Daartoe wordt gekeken naar het scenario dat wordt gevolgd en dit scenario wordt gelegd naast het leerdoel (of de leerdoelen) van de deelnemers aan het onderwijsleerproces. Door deze werkwijze kan bijvoorbeeld aan het licht komen dat het scenario niet past bij het episodetype, of dat de episode waar het om gaat niet prototypisch is, maar 'gemengd'. Denk bijvoorbeeld aan het geval waarin de lerende het doel heeft om een gedicht zowel 'diep te verwerken' als 'letterlijk te leren reciteren'. Zo'n geval moet worden beschouwd als een lastige combinatie van twee episodes. De ene episode stelt immers aan de lerende de eis om te waken voor semantische integratie, terwijl de andere episode juist semantische integratie vereist. Docenten en leerlingen bevinden zich pas in een goede startpositie om een doelmatige leerroute uit te stippelen als zij dit probleem goed onder ogen zien en bereid zijn te investeren in twee elkaar aanvullende benaderingen.

Aan de hand van de drie episodebeschrijvingen kan op dit moment ook nader worden toegelicht wat het voordeel is van het feit dat wij over elk van de episodetypes informatie uit verschillende bronnen hebben. Wat wij ons bijvoorbeeld moeten voorstellen bij het scenario van episodetype 3 kunnen wij afleiden uit de literatuur over verwerven van abstracte kennis en inzichten, maar wij weten bovendien dat het hier gaat om episodes waarin uitdrukkelijk wordt gestreefd naar verre transfer. Wat wij te weten komen uit de eerste bron, namelijk dat decontextualiseren en contextualiseren essentieel zijn, *convergeert* met de gerichtheid op verre transfer. Ook bij het streven naar verre transfer gaat het immers om 'leren losmaken van kennis (door 'mindful abstraction') uit de context waarin deze wordt aangeboden om de kennis vervolgens weer toe te passen in nieuwe situaties, de 'verre transfer'-situaties. Door vanuit verschillende invalshoeken over de episodetypes na te denken, wordt de kennis veelzijdiger verankerd in de literatuur en wendbaarder. Hoewel duidelijk is dat in de korte beschrijvingen van de episodes die wij hier geven geen uitputtend gebruik gemaakt wordt van deze mogelijkheid om tot verdieping van inzicht te komen, behandelen wij de overige vijf episodetypes uit Figuur 5 eveneens slechts summier. Het gaat op dit moment om het overzicht; de diepgang kan later komen.

7.5 Episodetype 4

Dit type episode is gericht op het verwerven van een cognitieve vaardigheid waarvan de lerende reproductief gebruik moet kunnen maken (zie Figuur 5). Het gaat dus om het aanleren van een routine. Begrip en inzicht vormen – net als bij episodetype 1 – geen noodzakelijke voorwaarde voor het goed uitvoeren van de routine, hetgeen overigens ook nu weer niet betekent dat het aanleren van een routine een aanleggenheid zou zijn waar lerenden 'domweg' of ongeïnformeerd aan zouden moeten werken. Het verschil met episodetype 1 is dat de handeling die de lerende aan het eind van de episode routinematig moeten kunnen uitvoeren niet bestaat uit het identificeren, herkennen en benoemen van wat geleerd is, maar uit manipulaties of operaties. Deze dienen – en dat is het verschil met de episodetypes 3 t/m 8 – aan het eind van het leerproces te worden uitgevoerd met een minimum aan mentale belasting. Een eenvoudig voorbeeld van een routine is het breien van een steek recht of averecht, maar ook het breien van een boordpatroon met afwisselend recht en averecht gebreide steken kan een routinehandeling zijn. Een voorbeeld met een sterker cognitief karakter is het routinematig correct spellen van werkwoordsvormen of het aanhouden van de juiste volgorde van bijzinnen van tijd en plaats in het Engels. Al deze zaken dienen op een gegeven moment geautomatiseerd te verlopen, zonder bewuste controle, maar wel onder toezicht van een proces dat als monitor optreedt en marginaal toetst of er zich geen onregelmatigheden voordoen. Oefenen bevordert dat het handelen geautomatiseerd wordt (Anderson, 1990). Klassiek experimenteel onderzoek naar het verwerven van routines, is het lettertableau-onderzoek (Van Pareren, 1951). Daarin wordt zeer nauwkeurig gekeken naar de condities waaronder transfer en interferentie voorkomen en naar de effecten die optreden als het leerproces in een bepaalde fase van geoefendheid wordt onderbroken, bijvoorbeeld door de lerende te vragen aan een tweede taak te gaan werken die net even anders is dan de eerste. Zonder in details te treden, stellen wij op basis van de gegevens vast dat het zeer lonend kan zijn om een gedegen taakanalyse vooraf te laten gaan aan het aanleren van routines en om het oefenschema met zorg te kiezen (zie ook Jelsma, 1989). Als een ade-

quaat oefenschema wordt gebruikt, worden er weinig fouten gemaakt en treedt relatief snel transfer op. Deze blijft echter beperkt tot situaties die sterk overeenkomen met de leersituatie. Perkins en Salomon (1989) beschrijven automatisering daarom als de 'low road' naar transfer, in contrast met de 'high road' die wij al noemden in het kader van de bespreking van episodetype 3. Doorgaan met leren in een fase waarin het handelen al foutloos verloopt ('overlearning') is belangrijk voor de fijne afstemming van het handelen op de taakeisen en verdere vermindering van de cognitieve inspanning (Anderson, 1990). In gevallen waarin leerlingen bepaalde handelingen routinematig *incorrect* uitvoeren, kan het noodzakelijk zijn de 'verkeerde' routine af te leren en te vervangen door een betere. Een voorbeeld van een ingenieus oefenprogramma, waarin 'verkeerde' leesroutines van zwakke lezers doorbroken worden, is te vinden bij Palincsar en Brown (1984). Door tussenschakeling van bewust gestuurde processen worden de verkeerde routines vervangen door een effectievere werkwijze.

Docenten zien het leerproces dat leidt tot routinevorming vooral als een kwestie van eendeloos herhalen, tot vervelens aan toe. Aan leerlingen bij wie het steeds maar niet lukt om het 'vanzelf goed te doen' wordt aanbevolen om dan maar bewust met controle-hulpmiddelen te werken (zoals het 'kofschip' om te controleren of het voltooid deelwoord goed is geschreven). Doel daarvan is niet om de routine alsnog onder de knie te krijgen, maar om de schade beperkt te houden door te zorgen dat de ergste fouten uit geleverde producten worden verwijderd.

De bovengenoemde literatuur geeft aanknopingspunten voor het ontwerpen van een scenario voor dit type episode dat wij als naamkaartje meegeven: "*routines opbouwen door oefenen/ automatiseren*".

- Het is van belang dat de handeling goed wordt geanalyseerd zodat er een optimaal oefenschema kan worden opgesteld. Als het schema een gedegen basis heeft kan het ook overtuigend worden gepresenteerd en uitgelegd.
- Als het proces van automatisering - om welke reden dan ook - op een gegeven mo-

ment resulteert in incorrect geautomatiseerd handelen, bestaat de mogelijkheid om, via een omweg waarin de bewuste controle eerst weer wordt opgevoerd, het proces opnieuw in de rails te zetten. Deze aanpak vergt intensieve begeleiding en moet worden onderscheiden van een alternatief dat er uit bestaat dat men lerenden leert om de schade, die uit verkeerd opgebouwde routines kan voortkomen, beperkt te houden.

- Lerenden moeten strikt volgens het oefenschema werken (als dat goed is uitgedokterd) en niet het idee hebben dat 'overlearning' zonde is van de tijd.

7.6 Episodetype 5

Dit type episode is gericht op verwerven van cognitieve vaardigheden, waarvan de lerenden vervolgens productief gebruik moeten kunnen maken. Wij denken hierbij aan vaardigheid in het oplossen van problemen of het maken van opdrachten, met behulp van principes, regels of probleemoplosmethoden die met begrip en inzicht worden ingezet. Denk bijvoorbeeld aan het oplossen van thermodynamicproblemen of aan het opzetten van een betoog volgens de regelen der kunst. Het *leerproces* dat tot dit type complexe vaardigheden leidt, is onder andere onderzocht en beschreven door Anderson (1990). Proceduralisering van declaratieve kennis speelt een belangrijke rol. Met de term proceduralisering wordt bedoeld dat de kennis over 'wat' er gebeuren moet steeds meer de vorm krijgt van kennis over 'hoe' het gebeuren moet en 'onder welke condities' de verschillende principes en wetmatigheden gelden. Lerenden verwerven zo cognitieve strategieën of probleemoplosstrategieën die hecht verbonden zijn aan een werkveld. Dit wordt aangegeven door deze strategieën taak- of probleemtype-specifiek te noemen. Het leerproces begint meestal met een fase waarin de lerende zich een beeld vormt van de te volgen werkwijze door te kijken naar iemand die het voordoet en daar uitleg bij geeft. Daarna oefent hij of zij zelf. Dit oefenen kan zich het best afspelen in situaties die onderling nogal verschillend zijn, zodat automatisering (het ontstaan van verkorte niet door cognitie begeleide verbindingen tussen de taakkenmerken en het handelen) *voorkomen* wordt (vgl. Jelsma, 1989). Van belang voor een goed procesverloop is verder dat de lerenden

systematisch werken en acht slaan op wat zij doen en op wat het hun oplevert, zodat zij, al doende, ervaringskennis opdoen en steeds meer te weten komen over de factoren waarop gelet moet worden bij het plannen en uitvoeren van het werk (Elshout, 1983; Veenman, 1993). Hoe goede begeleiding, die wordt mogelijk gemaakt door lerenden te laten werken op overzichtelijk ingedeelde werkbladen, onnodig tijdverlies kan voorkomen, is uitgewerkt door Roossink (1990).

Docenten geven leerlingen bij verschillende vakken (in het VWO) opdrachten, vraagstukken en problemen die zij volgens bepaalde richtlijnen systematisch moeten aanpakken. Daaraan wordt meestal op eenzelfde manier gewerkt, ook al heeft de één het over wiskunde- of scheikundeopgaven, terwijl de ander het heeft over stelopdrachten of het vertalen van ingewikkelde Latijnse constructies. De standaardwerkwijze van de meeste docenten bestaat eruit dat zij eerst de grote lijnen van de goede aanpak uitleggen. Vervolgens moeten leerlingen zelf – al werkende – ervaren hoe ze in moeten spelen op de specifieke problemen van de afzonderlijke vraagstukken of opdrachten. Veel ‘kleine ontdekkingen’ kunnen ze zonder hulp van de docent doen. Laatstgenoemde beperkt zich (na een eerste uitleg van een of twee zorgvuldig gekozen voorbeelden) tot inspringen waar leerlingen vastlopen en waar schuwen als zij afwijken van de bedoelde werkwijze. Bij de exacte vakken is het meestal mogelijk om de leerlingen elk een hele serie opgaven te laten maken. Bij zoiets als ‘een opstel schrijven volgens een bepaald structuurschema’ is er meestal geen tijd om veel oefening op te doen. Om leerlingen toch de variëteit te laten zien, worden verschillende ingeleverde producten in de klas besproken, zodat leerlingen van elkaars ervaringen kunnen leren. De toets bestaat meestal uit hetzelfde soort vraagstukken of opdrachten als de oefenstof. De manier waarop het werk wordt aangepakt, telt vaak mee in het cijfer.

De bovengenoemde literatuur geeft aanknopingspunten voor het ontwerpen van een scenario voor dit type episode dat wij als naamkaartje meegeven: “*cognitieve strategieën opbouwen door systematisch werken*”.

• De leeromstandigheden moeten lerenden

veel gelegenheid bieden zelf uitvoerend bezig te zijn met regels, principes, procedures en methoden; daarbij is het van belang dat er zoveel variatie is in de opgaven of opdrachten dat geautomatiseerde koppelingen niet de plaats gaan innemen van bewuste beslissingen over het hoe en waarom.

- Docenten moeten lerenden stimuleren om systematisch te werken, bijvoorbeeld aan de hand van werkbladen. Van belang is ook dat leerlingen verschillende opgaven maken en dat zij, om tijd te sparen, ook van elkaars ervaringen leren.
- Leerlingen moeten de aanbevolen aanpak volgen en niet denken dat het voor het leerproces niets uitmaakt *hoe ze* tot een (juiste) oplossing of een (acceptabel) produkt komen.

7.7 Episodetype 6

Dit type episode is gericht is op het verwerven van vaardigheden. Terwijl het bij de cognitieve strategieën die in episodes van het type 5 verworven worden juist een voordeel betekent dat ze zo hecht verbonden zijn met het soort taken waarbij ze moeten worden gebruikt, zijn episodes van het type 6 gericht op het verwerven van competenties die gebruikt kunnen worden in ‘verre transfer’-situaties (zie Figuur 5). Lerenden moeten bijvoorbeeld ook nieuwe probleemtypen op een bepaald vakgebied kunnen aanpakken of ze moeten in staat zijn om de grenzen van het vakgebied te overstijgen of te verleggen. In de literatuur wordt het soort vakmanschap waar het hier om gaat gevat onder de noemer ‘expertise’. Over onderzoek naar expertise wordt onder andere verslag gedaan door Glaser en Bassok (1989). Glaser (1990) merkt overigens wel op dat het onderzoek een groot aantal jaren sterk gericht is geweest op de *verschillen* tussen beginners en experts op diverse gebieden, terwijl nauwelijks aandacht is besteed aan de wijze waarop de weg van beginner naar expert wordt afgelegd. Over die weg zegt Bereiter (1990) dat kenmerkend is dat lerenden die een vaardigheid steeds beter gaan beheersen, aan zichzelf ook telkens nieuwe, hogere eisen gaan stellen. Hij geeft als voorbeeld ‘spreken in het openbaar’. Sterker dan bij andere episodes zijn bij het verwerven van expertise cognitieve aspecten van het leerproces verbonden met affectieve, motivationele en so-

ciale aspecten. Lerenden zijn gericht op verwerving van passende kennis en een handelingsrepertoire, maar letten ook op andere aspecten zoals de doelen die 'meer gevorderden' en experts zich stellen en de voor 'professionele op het gebied' geldende normen en waarden. Collins, Brown en Newman (1989) benadrukken het belang van een leeromgeving waarin sprake is van een 'culture of expert practice'. Mensen in zo'n omgeving zijn actief geïnteresseerd in alles wat hoort bij 'optimaal presteren' en zijn daar met elkaar mee bezig, zowel coöperatief als competitief.

De docenten noemden in hun beschrijvingen van instructielear-episodes heel weinig episodes van dit type. Interacties in de sfeer van de expertise-ontwikkeling komen vooral voor als docenten en leerlingen in dezelfde onderwerpen geïnteresseerd zijn, zoals bijvoorbeeld computers of muziek, maar zij spelen zich meestal buiten het curriculum af. Terzijde kan worden gewezen op het, door diverse auteurs gesignaleerde, fenomeen dat sommige leerlingen zich toeleggen op het verwerven van expertise in *ontduiken van schoolwerk*. Zij meten zich daarin onderling en ontwikkelen een eigen set normen, waarden en spelregels. Op deze manier tonen zij tot expertise-ontwikkeling in staat te zijn, maar ze wedden waarschijnlijk op het verkeerde paard. Binnen beroepsgerichte opleidingen, is expertise-ontwikkeling uiteraard wel regelmatig een officieel onderdeel van het curriculum, bijvoorbeeld in het kader van stages.

De bovengenoemde literatuur geeft aanknopingspunten voor het ontwerpen van een scenario voor dit type episode dat wij als naamkaartje meegeven: "*expertise opdoen door aan te sluiten bij deskundigen*".

- De leeromgeving moet erop zijn ingericht dat lerenden zelf bepalen welke voor hen nieuwe prestaties ze willen proberen te leveren en welke hen uitdagen om hun grenzen te verleggen.
- Docenten moeten vormgeven aan de 'culture of expert practice' en lerenden stimuleren om coöperatief en competitief bezig te zijn met het leveren van goede prestaties en het verleggen van (eigen) grenzen.
- Lerenden moeten aandacht besteden aan de doelstellingen, normen en waarden die vol-

gens erkende' experts' deel uitmaken van goed presteren en zich erop toelagen om 'erbij te gaan horen' door zelf prestaties te leveren en deze steeds te verbeteren.

7.8 Episodetype 7

Dit type episode is gericht op het opbouwen van kennis omtrent eigen cognitief functioneren onder verschillende omstandigheden. De lerende moet van deze kennis productief gebruik kunnen maken, ook in 'verre transfer'-situaties (zie Figuur 5). Deze kennis waar het hier om gaat, is gebaseerd op reflectie op eigen cognitieve ervaringen ('cognitive experiences') en wordt metacognitieve kennis of metacognitie genoemd (Flavell, 1979). Metacognitieve kennis kan betrekking hebben op *de lerende zelf* (de lerende kan bijvoorbeeld weet hebben van eigen sterke punten, zoals 'logisch kunnen redeneren', of zwakke punten zoals 'neigen tot besluiteloosheid'), op *taakkenmerken* (de lerende kan bijvoorbeeld taken onderscheiden naar de mate waarin precisie vereist is) en op het effect van verschillende *strategieën* (de lerende kan bijvoorbeeld ontdekken dat 'brainstormen het voordeel heeft dat..., terwijl een benadering waarbij je meteen kritisch ingaat op elk idee er eerder toe leidt dat...').

Het *leerproces* houdt in dat lerenden de opvattingen en verwachtingen waarop zij hun cognitieve handelen baseren, herordenen en aanvullen op basis van reflectie op nieuwe ervaringen. Het leerproces wordt bevorderd als lerenden aangemoedigd worden zich bewust te zijn van de keuzen die zij maken. Ook moet hun worden geleerd om systematisch op opgedane ervaringen te reflecteren (Korthagen, 1992). Het geheel aan kennis, gevoelens, opvattingen, normen en waarden dat aan keuzen ten grondslag ligt, wordt al reflecterende opnieuw beschouwd. Dit kan leiden tot aanvulling, bijstelling en consolidering van metacognitieve kennis (Van Parreren, 1988). Denk bijvoorbeeld aan een leerling die een voordracht houdt voor klasgenoten. Na afloop kan hij of zij nagaan of de oorspronkelijk metacognities klopten. Zijn er geen verkeerde keuzen gemaakt door eigen vermogens, de moeilijkheid van de taak of de bruikbaarheid van een gehanteerde strategie verkeerd in te schatten? Geeft de opgedane ervaring aanleiding om anders te gaan denken over factoren en processen die een rol

spelen? Moeten bij een volgende gelegenheid aanvullende overwegingen in het keuzeproces betrokken worden? Opdoen van metacognitieve kennis wordt belemmerd als lerenden ofwel geen keuzen kunnen of durven maken, ofwel slecht in staat zijn tot reflecteren. Studenten die niet gemakkelijk reflecteren en zich liever laten leiden door externe sturing, worden door Korthagen (1992) 'extern georiënteerd' genoemd en gecontrasteerd met 'reflecteerders', studenten die geneigd zijn bij zichzelf na te gaan hoe zij zaken het best aan kunnen pakken en wat zij eventueel kunnen veranderen en verbeteren aan hun werkwijze. In opleidingen waarin reflecteren en de daaruit voortvloeiende metacognitieve kennis onmisbaar zijn voor het professionele handelen, is training in de reflectievaardigheid geboden. Een systematische, stapsgewijze reflectietraining, die kan worden ingepast in verschillende vakopleidingen, is ontworpen door Elshout-Mohr en Van den Bijstel (1994).

In het verleden is dikwijls getracht het proces dat noodzakelijk is voor de verwerving van metacognitieve kennis *kort te sluiten*, door leerlingen *in woorden* te informeren over de 'metacognitieve kennis en inzichten' waarvan ze op de hoogte zouden moeten zijn. Bij deze werkwijze blijft de kwaliteit van het leerresultaat echter sterk achter bij wat men beoogde (zie bijvoorbeeld Garner, 1990). Pogingen om *in woorden* metacognitieve kennis en inzichten over te dragen zijn evenzeer tot mislukken gedoemd als pogingen om cognitieve inzichten of strategieën langs directe, verbale weg over te dragen (zie episode 3 en 5). Doelgericht versterken van de metacognitieve kennis van leerlingen, wordt gerealiseerd door te werken met denktrainingprogramma's, zoals 'Tactics for Thinking' (Marzano & Arredondo, 1986, bewerkt door Elshout-Mohr e.a., 1992). Door de keuze van onderwerpen, de opzet van oefeningen en de wijze van presenteren en nabespreken, is dit programma uitdrukkelijk gericht op *oproepen van relevante ervaringen, stimuleren van reflectie en consolideren van metacognitieve kennis en inzichten*. Er zijn indicaties dat deze vorm van werken tot resultaat heeft dat leerlingen zelfstandiger gaan reageren en meer verantwoordelijkheid gaan nemen voor de manier waarop zij cognitieve taken (zoals schoolwerk) aanpakken (Resnick, 1987). Voor-

waarde is wel dat aan een episode van dit type gedurende langere tijd wordt gewerkt (in afwisseling met andere episodetypes).

Door docenten wordt vaak wel terloops gewezen op het belang van 'je sterke punten proberen te ontdekken' en dergelijke, maar zij hebben de ervaring dat een deel van de leerlingen praten daarover maar 'onzin' vindt (hetgeen het voor velen misschien ook wel is, als het hap-snap gebeurt).

De bovengenoemde literatuur geeft aanknopingspunten voor het ontwerpen van een scenario voor dit type episode dat wij als naamkaartje meegeven: "*metacognitieve kennis opbouwen door ten aanzien van cognitieve activiteiten bewuste keuzen te maken, ervaringen op te doen en - in terugblik - systematisch te reflecteren*".

- De leeromgeving moet lerenden uitnodigen tot het maken van eigen keuzen met betrekking tot cognitieve activiteiten.
- Docenten moeten lerenden stimuleren tot systematisch reflecteren en hen daartoe opleiden, rekening houdend met het feit dat er tussen lerenden grote verschillen zijn in geneigdheid tot reflectie.
- Lerenden moeten zich inzetten voor het opbouwen van metacognitieve kennis en zich (gaan) realiseren dat die kennis toeneemt door ervaring op te doen en te reflecteren op de keuzen die zij zelf maken ten aanzien van (de aanpak van) cognitieve activiteiten.

7.9 Episodetype 8

Dit type episode is gericht op het ontwikkelen van metacognitieve vaardigheden, die productief gebruikt moeten kunnen worden, ook in 'verre transfer'-situaties (zie Figuur 5). Metacognitieve vaardigheden zijn erdoor gekenmerkt dat de planning, sturing, regulatie en controle van het cognitieve proces mede berust op kennis over het eigen functioneren. De leerling leert bijvoorbeeld om bij de planning van een probleemoplosproces niet alleen rekening te houden met de aard van het probleem, maar ook met de eigen reacties en gevoelens die met het probleemoplosproces gepaard gaan. Metacognitieve vaardigheden zijn op te vatten als strategieën van 'hogere orde' in die zin dat zij bepalend zijn voor de manier waarop de persoon omgaat met de eigen voorkennis en met

de 'gewone' cognitieve strategieën die hij of zij al beheerst (Elshout, 1990). Beheersing van hogere orde strategieën leidt ertoe dat lerenden hun kennis en vaardigheden niet alleen correct inzetten op de momenten waarop dit 'volgens het boekje' moet, maar er flexibel mee omgaan, rekening houdend met de externe omstandigheden en de eigen 'interne stand van zaken' (zoals bijvoorbeeld de beschikbaarheid van relevante voorkennis). Dit soort omgaan met eigen kennis en vaardigheden, berust op conditionele kennis (kennis over het waarom en wanneer) en wordt zichtbaar in de planning en regelmatige tussentijdse controle en evaluatie die voor de persoon die beschikt over veel metacognitieve vaardigheden een vanzelfsprekend onderdeel vormt van het handelen. Hogere orde sturing blijkt uiterst belangrijk voor de prestaties (Wang, Haertel & Walberg, 1990) en is niet alleen een kwestie van intelligentie, maar ook van aanpak (Veenman, 1993).

Het is mogelijk om planning, sturing en regulatie van het eigen cognitieve handelen als zodanig te maken tot het centrale onderwerp van een instructie-episode. Denk bijvoorbeeld aan een periode waarin leerlingen veel werkstukken moeten maken, waarbij zij eerst een planning moeten inleveren (en bespreken) en tussentijds ook regelmatig worden aangesproken op de strategische aspecten van hun werkwijze. Van de leerlingen wordt in dit geval gevraagd om na te denken over de koppeling tussen strategieën, werkmethode, beoogde doelen en omstandigheden en dit bevordert het ontstaan van conditionele kennis. Een uitgesproken mening over het didactische model dat bijdraagt tot de ontwikkeling van hogere orde strategieën hebben Collins, Brown en Newman (1989), dezelfde auteurs die het belang van de 'culture of expert practice' benadrukken. Deze auteurs noemen de volgende drie werkmethode:

- lerenden zelf problemen laten onderzoeken en oplossen;
- leerlingen aanzetten tot verwoorden van hun kennis en methoden;
- leerlingen de mogelijkheid bieden de eigen strategieën te vergelijken met die van anderen.

Docenten in het voortgezet onderwijs zijn zich er overigens wel van bewust dat leerlingen moeten leren om zelfstandig en flexibel te zijn

in het bepalen van de (studie)strategieën. Zij proberen daarom regelmatig de leerlingen met tips en suggesties tot verstandige keuzen te brengen. Soms echter vinden zij het zo belangrijk dat leerlingen aan een bepaalde strategie de voorkeur geven dat ze hen daar gedurende een periode toe 'dwingen' (door opdrachten en controle op de uitvoering ervan). Deze dwang is dan echter nadrukkelijk van tijdelijke aard, want 'door braaf te doen wat er gezegd wordt, leren leerlingen toch weer niet om zelfstandig een strategische keuze te maken'. Rijlaarsdam, Oostdam en Bimmel (in druk) constateerden dat leerboeken, met name in de vakken Engels, Frans en Nederlands, docenten weinig hulp bieden bij het bevorderen van strategisch handelen van leerlingen. Er staan nauwelijks opdrachten in die leerlingen aanleiding geven om stil te staan bij strategieën en de condities waaronder bepaalde strategieën de voorkeur verdienen boven anderen.

De bovengenoemde literatuur geeft aanknopingspunten voor het ontwerpen van een scenario voor dit type episode dat wij als naamkaartje meegeven: *"zelfregulatievaardigheden ontwikkelen door cognitieve activiteiten te plannen, te sturen en - in terugblik - te evalueren"*.

- De leeromgeving moet lerenden in omstandigheden brengen waarin ze keuzen moeten maken, kunnen ervaren binnen welke grenzen hun kennis en vaardigheden inzetbaar zijn en hoe die inzetbaarheid geoptimaliseerd kan worden door een strategische aanpak te kiezen.
- Docenten kunnen lerenden begeleiden bij het opbouwen van conditionele kennis door hen te stimuleren tot articulatie, vergelijking en exploratie van het bereik en de gebruikswaarde van kennis en vaardigheden waarover zij beschikken.
- Lerenden moeten van de gelegenheid die hun geboden wordt gebruik maken door verschillende plannings te maken, deze te evalueren en te experimenteren met verschillende manieren van werken.

1. Leren van feiten en wetenswaardigheden door er aandacht aan te besteden. Doel is dat de lerenden de verworven kennis kunnen herkennen of reproduceren.
2. Conceptuele kennis opbouwen door nieuwe informatie diepgaand te verwerken. Doel is dat de lerenden de verworven kennis productief kunnen gebruiken.
3. Abstracte kennis en inzichten opbouwen door afwisselend decontextualiseren (abstraheren) en contextualiseren. Doel is dat de lerenden de verworven kennis en inzichten productief kunnen gebruiken; ook in situaties van verre transfer.
4. Routines opbouwen door oefenen/ automatiseren. Doel is dat de lerenden de verworven vaardigheden reproductief kunnen gebruiken.
5. Cognitieve strategieën opbouwen door systematisch werken. Doel is dat de lerenden de verworven vaardigheden productief kunnen gebruiken.
6. Expertise opdoen door aan te sluiten bij deskundigen. Doel is dat de lerenden de verworven vaardigheden productief kunnen gebruiken; ook in situaties van verre transfer.
7. Metacognitieve kennis opbouwen door ten aanzien van cognitieve activiteiten bewuste keuzen te maken, ervaringen op te doen en daarop – in terugblik – systematisch te reflecteren. Doel is dat de lerenden de verworven metacognitieve kennis productief kunnen gebruiken; ook in situaties van verre transfer.
8. Zelfregulatievaardigheden opbouwen door cognitieve activiteiten te plannen, te sturen en – in terugblik – te evalueren. Doel is dat de lerenden de verworven zelfregulatievaardigheden productief kunnen gebruiken; ook in situaties van verre transfer.

Figuur 7. Overzicht van de acht instructieeler-episodes

8 Praktisch gebruik van het overzicht van acht typen instructieeler-episodes

In Figuur 7 staat het overzicht van de acht instructieeler-episodes waarvoor een voorlopig scenario is opgesteld. Dit overzicht kan een hulpmiddel vormen bij het ontwerpen van onderwijs waarin de lerenden een actief aandeel hebben en waarin leren leren wordt bevorderd. Wij lichten deze stelling hieronder puntsgewijs toe.

8.1 Ontwerpen van onderwijs

In het voorgaande is terloops al ingegaan op een manier waarop docenten het overzicht systematisch kunnen gebruiken bij het opzetten van onderwijs. De vijf dimensies helpen hen expliciteren wat zij de lerenden willen onderwijzen en de prototypische voorbeelden van instructieeler-episodes vergroten de kans dat zij zich goed realiseren welk soort proces en produkt zij gerealiseerd willen zien. Vervolgens kunnen zij de scenario's raadplegen. Deze

houden het midden tussen heel algemene en heel specifieke beschrijvingen van wat er gebeuren moet. Zij geven richting aan het handelen, zonder een keurslijf te vormen. Ter toelichting kan de dimensie 'wel/niet gericht op metacognitie' dienen. Docenten die besluiten dat hun onderwijs 'wel gericht moet zijn op metacognitie' kiezen voor episode 7 of 8. Zij zijn wellicht al op de hoogte van de *algemene* notie dat het voor het ontwikkelen van metacognitieve kennis en zelfregulatievaardigheden belangrijk is dat zij lerenden de kans geven om het leer- en studeerproces *zelf* te sturen. In de scenario's vinden zij deze algemene notie terug. Er wordt bovendien tamelijk concreet aangegeven hoe zij als docent hun aandeel in het onderwijsleerproces kunnen hebben zonder de leerling het heft uit handen te nemen. In episode 7 kan dit gedaan worden door leerlingen te stimuleren tot het maken van keuzen en hen te begeleiden bij het reflecteren; in episode 8 door leerlingen zelf een planning te laten maken en deze met hen te bespreken en te evalueren. Hoe docenten dit precies gaan uitwerken, kunnen zij laten afhangen van het ruimere kader, het

onderwijsconcept, waarbinnen zij het onderwijs verzorgen. De winst van het gebruik van het episode-overzicht is dat zij zich goed georiënteerd hebben en zich realiseren welke lijn zij willen gaan volgen en waarom.

8.2 Generaliseren van ervaringen en onderzoeksuitkomsten

Het overzicht kan ertoe bijdragen dat optimaal gebruik wordt gemaakt van onderzoeksuitkomsten en ervaringen van anderen. Denk bijvoorbeeld aan de uitkomst dat 'werken in heterogene groepen -in een bepaalde proefopzet of onderwijssetting- tot betere resultaten leidde dan individueel werken'. Hoe generaliseerbaar is die uitkomst? Op grond van het episode-overzicht formuleren wij de volgende vuistregel: Er mag worden gegeneraliseerd over alle episodes die behoren tot eenzelfde episodetype (omdat deze onderling immers niet op fundamentele aspecten van elkaar verschillen); generalisaties over de episodegrenzen zijn daarentegen niet zonder meer toelaatbaar. Door toepassing van deze regel, wordt al te grote voorzichtigheid vermeden, en blijft het risico op overgeneralisatie binnen duidelijke grenzen.

8.3 Bevorderen van leren leren

Regelmatig werken met het overzicht helpt docenten en leerlingen letten op de *fundamentele* overeenkomsten en verschillen tussen onderwijsleerprocessen en leidt de aandacht af van oppervlakte-kenmerken die niet van wezenlijk belang zijn voor het leerproces. Dit kan de communicatie tussen docenten en leerlingen bevorderen, evenals het overleg tussen docenten uit verschillende vakken en onderwijsniveaus (basisvorming, voortgezet en hoger onderwijs), hetgeen interessante perspectieven biedt voor 'leren leren'. Wij achten het goed voorstelbaar dat docenten explicieter onderscheid gaan maken tussen verschillende typen episodes en leerlingen erop gaan attenderen dat zij bij de meeste episodetypes al bepaalde (meta)cognitieve strategieën beheersen die zij kunnen inzetten om tot effectief handelen te komen. Aan het aanleren van aanvullende strategieën kunnen alle docenten bijdragen, door de lessen (en huiswerkopdrachten) zo op te bouwen dat het gebruik van adequate strategieën gestimuleerd en beloond wordt. Aange-

zien de episodes niet vakinhoudelijk zijn bepaald, vormt het overzicht een neutraal, gemeenschappelijk, referentiepunt voor docenten van verschillende vakken. Op zichzelf is deze gedachtegang niet nieuw (zie bijvoorbeeld Elshout-Mohr, Van Daalen-Kapteijns & Baltzer, 1989). Het episode-overzicht maakt echter goed duidelijk dat met een kleine selectie aan goed gekozen strategieën al veel bereikt kan worden als docenten met elkaar samenwerken. Afspraken over de strategische lijnen die, per episodetype, door alle docenten worden gevolgd, kunnen per vak nader worden uitgewerkt. Door leerlingen hier inzicht in te geven wordt transfer van verworven (leer)strategieën op een vanzelfsprekende wijze aangemoedigd.

8.4 Niet prototypische episodes

Een probleem dat zich zeker voor zal doen als docenten met het overzicht willen gaan werken is dat de praktijk niet louter uit prototypische episodes bestaat. Het zal dikwijls moeilijk zijn om aan te geven welke soorten episodes en welke 'mengvormen' en 'combinaties van episodes' zich in een bepaalde instructieperiode (zoals een lessenserie) afspelen. Men kan dit verschijnsel van twee kanten bekijken. Enerzijds vormt het een beperking van de bruikbaarheid van het overzicht. Op mogelijke aanvullingen en alternatieve wegen om tot een overzicht of taxonomie te komen gaan wij in de discussie nog in. Anderzijds kan men het verschijnsel zien als een signaal dat de onderwijspraktijk niet ideaal is en (nog) niet goed aansluit bij nieuwe inzichten over onderwijsleerprocessen. Juist met het oog op de wens om lerenden een actieve rol te geven in onderwijsleerprocessen en hun te leren leren, is het noodzakelijk dat de samenhang tussen de beoogde onderwijsleerprocessen en de van leerlingen verlangde activiteiten helder zijn. Als het niet lukt om het bestaande onderwijs conceptueel uiteen te leggen in een overzichtelijke opeenvolging van herkenbare episodetypes kan dat aanleiding zijn om het onderwijs te veranderen.

9 Discussie

Het overzicht is gefundeerd op onderzoekliteratuur en afgestemd op gebruik in de praktijk. Het is echter nog slechts een aanzet en zeker

geen volwassen taxonomie. In de eerste plaats moet het episode-overzicht nog worden aangevuld door affectieve en sociale dimensies in het ontwerp te betrekken. Dat dit boeiende perspectieven biedt bleek tijdens de 'ronde tafel discussie' tijdens de Onderwijs Research Dagen 1994 (Elshout-Mohr & Van der Linden, 1994). Er kan daarbij niet alleen per type episode worden gewerkt, maar ook themagewijs. Een thema dat door alle episodes heen loopt is bijvoorbeeld: Welke rol speelt samenwerken tussen leerlingen? Over de rol van samenwerken in onderwijsleerprocessen is veel onderzoek gedaan, maar het is een lastig karwei om de beschikbare gegevens te inventariseren, te ordenen en te onderzoeken op inconsistenties. Dit geldt temeer daar 'samenwerking' kan plaatsvinden in symmetrische en asymmetrische relaties en de uitgevoerde onderzoeken betrekking hebben op uiteenlopende leertaken en leersituaties. Het episode-overzicht biedt een duidelijk kader waarbinnen de bevindingen kunnen worden geordend om vervolgens vergeleken te worden (Elshout-Mohr & Van der Linden, 1994). Dit kan het werk vereenvoudigen en er tevens toe leiden dat de op dit moment bestaande kennis over dit thema in een toegankelijke vorm beschikbaar komt, geordend naar type episode. Ook moet de mogelijkheid niet worden uitgesloten dat zal blijken dat er binnen bepaalde episodetypes twee 'subfamilies' onderscheiden moeten worden op basis van de rol die samenwerken binnen de episodes speelt.

In de tweede plaats kan een vergelijking met alternatieve taxonomieën tot aanvullingen en verrijking leiden. Dat de accenten op verschillende manieren gelegd kunnen worden is al gebleken in onderzoek van Van Berkum en De Jong (1991). De dimensies die de basis vormen van de indeling kunnen echter ook een wat andere grondslag hebben dan de leerpsychologische. Dit is bijvoorbeeld het geval in de verkaveling van het domein die is ontworpen door Pieters (1992). Hij beschrijft drie soorten leeromgevingen op basis van een onderscheid tussen drie typen kennis die elk een eigen epistemologische basis hebben: 'weten dat', 'weten hoe' en 'weten waar en wanneer'. De leeromgevingen die Pieters voorstelt zijn in principe geschikt om alle drie leerdoelen te bereiken, maar in een verschillende volgorde. In een de-

claratieve leeromgeving wordt kennis eerst in declaratieve vorm aan leerlingen voorgelegd, vervolgens leren ze die kennis toepassen (proceduraliseren) en tot slot moeten ze de condities ontdekken waaronder het geleerde bruikbaar is. In een procedurele leeromgeving beginnen lerenden (aan de hand van voorbeelden en instructies) met uitvoerende activiteiten om zich vervolgens te verdiepen in declaratieve kennis omtrent het werkterrein en in het waar, wanneer en waarom. In de conditionele leeromgeving ten slotte is de volgorde weer anders: de lerenden worden onder omstandigheden gebracht waarin zij door exploratie en stellen van hypothesen moeten zien te komen tot kennis en een operationeel model omtrent de inhoud en werking van principes die binnen de leeromgeving gelden. Zo zijn er ongetwijfeld meer mogelijkheden om tot indelingen van onderwijsleerprocessen en bijpassende onderwijsleeromgevingen te komen. Een suggestie voor een alternatieve aanpak troffen wij aan in het commentaar van een van de referenten. Deze stelde voor om niet te beginnen met het opsporen van dimensies, omdat daar het bezwaar aan kleeft dat 'de zekerheid ontbreekt dat binnen de genoemde dimensies alle episodes te vangen zijn'. 'Logischer en praktischer' zo vervolgt hij of zij, 'zou zijn eerst de praktijk van instructie en leren te beschrijven en er een categorisering van episodes aan te verbinden. Vervolgens vormen deze episodes de invoer voor een analyse die de dimensies oplevert'. Wij achten dat een waardevolle suggestie voor aanvullend onderzoek.

Literatuur

- Akker, J. J. H. van den (1988). *Ontwerp en implementatie van natuuronderwijs*. Academisch proefschrift. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Alexander, P. A., Schallert, D. L., & Hare, V. C. (1991). Coming to terms: How researchers in learning and literacy talk about knowledge. *Review of Educational Research*, 61(3), 315-343.
- Anderson, J. R. (Ed.), (1981). *Cognitive skills and their acquisition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Anderson, J. R. (1990). *Cognitive Psychology and its implications*. New York: Freeman and Company.

- Atkinson, R. C., & Shiffrin, R. M. (1968). Human memory: A proposed system and its control processes. In K.W. Spence & J.T. Spence (Eds.), *The psychology of learning and motivation (Vol. 2)* (pp. 90-195). New York: Academic Press.
- Bereiter, C. (1990). Aspects of educational learning theory. *Review of Educational Research*, 60(4), 603-624.
- Berkum, J. J. A. van, & T. de Jong, (1991). Instructional environments for simulations. *Education & Computing*, 6, 305-358.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook 1: Cognitive domain*. New York: McKay.
- Boekaerts, M., & Simons, P. R. J. (1993). *Leren en instructie*. Assen: Van Gorcum.
- Brophy, J., & Alleman, J. (1991). Activities as instructional tools: A framework for analysis and evaluation. *Educational Researcher*, 20, 9-23.
- Collins, A., Brown, J. S., & Newman, S. E. (1989). Cognitive apprenticeship: teaching the craft of reading, writing, and mathematics. In L. B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning, and instruction* (pp. 453-494). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Corte, E. De (1981). Leren en soorten leerprocessen. In A. G. Vroon & S. E. M. Everwijn (Eds.), *Handboek onderwijspraktijk 1.2*. (pp. Cor.1-38). Deventer: Van Loghum Slaterus.
- Dijkstra, S., & Lowyck, J. (1994). Ontwikkelingen in theorieën over onderwijsleerprocessen en in de regels en modellen voor het ontwerp van instructieve omgevingen. In G. Kanselaar (Ed.), *Onderwijsonderzoek in Nederland en Vlaanderen, ORD '94* (pp. 72-77). Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Doyle, W. (1983). Academic work. *Review of Educational Research*, 53(2), 159-199.
- Elshout, J. J. (1990). Hogere-orde vaardigheden: discussie. In M. J. Ippel & J. J. Elshout (Eds.), *Training van hogere orde denkprocessen* (pp. 149-155). Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Elshout, J. J. (1983). Een beginner is meer dan iemand die het nog niet kan. In P. Drenth (Ed.), *Psychologie in Nederland* (pp. 177-184). Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Elshout-Mohr, M. (1992). Metacognitie van lerenden in onderwijsleerprocessen. *Tijdschrift voor Onderwijs Research*, 17(5), 273-290.
- Elshout-Mohr, M., & Bijtel, J. van den (1994). *Reflecteren: Een nuttige ambachtelijke vaardigheid*. Amsterdam: SCO-rapport 352.
- Elshout-Mohr, M., Daalen-Kapteijns, M. M. van, & Baltzer, J. E. (1989). Selfregulated learning in the first year of higher education. In P. Span, E. De Corte, & B. van Hout-Wolters (Eds.), *Onderwijsleerprocessen: Strategieën voor de verwerking van informatie* (pp. 47-55). Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Elshout-Mohr, M., Daalen-Kapteijns, M. M. van, Stawski, S., Auer, S., Hofmeister, J., & Meijer, M. (1992). *Tactics: Taktieken voor zelfstandig denken, leren en werken door leerlingen in het Voortgezet Onderwijs*. Amsterdam: SCO-rapport 276.
- Elshout-Mohr, M., & Hout-Wolters, B. H. A. M. van (1991). *De aanpak van schoolwerk in prototypische onderwijsleer-episodes; de rol van studievaardigheid en leren leren*. Intern Rapport. Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding (ILO).
- Elshout-Mohr, M., Jong, U. de, & Bijtel, J. van den (1994). *Opdrachtgestuurd Leren*. Universiteit van Amsterdam. *Vakwerk*. 3 (O), 18-25.
- Elshout-Mohr, M., & Linden, J. van der (1994). Episodes in onderwijsleerprocessen. In G. Kanselaar (Ed.), *Onderwijsonderzoek in Nederland en Vlaanderen ORD '94* (pp. 78-79). Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring. A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911.
- Gagné, R. M. (1984). Learning outcomes and their effects: useful categories of human performance. *American Psychologist*, 39, 377-385.
- Garner, R. (1990). When children and adults do not use learning strategies: toward a theory of settings. *Review of Educational Research*, 60(4), 517-529.
- Glaser, R. (1990). The reemergence of learning theory within instructional research. *American Psychologist*, 39, 93-105.
- Glaser, R., & Bassok, M. (1989). Learning theory and the study of instruction. *Annual Review of Psychology*, 40, 631-666.
- Greeno, J. G. (1978). Nature of problem-solving abilities. In W.K. Estes (Ed.), *Handbook of learning and cognitive processes (Vol. 5: Human Information Processing)* (pp. 239-270). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hout-Wolters, B. H. A. M. van (1992). *Cognitieve strategieën als onderwijsdoel*. Inaugurele rede. Groningen: Wolters-Noordhoff.

- Jelsma, O. (1989). *Instructional control of transfer*. Academisch proefschrift, Technische Universiteit Twente, Enschede.
- Klausmeier, H.J. and Associates. (1979). *Cognitive learning and development: Information processing and Piagetian perspectives*. Cambridge: Balinger Publishing Company.
- Klerk, L. F. W. de (1990). Een metacognitieve benadering van de doelstellingenproblematiek in het onderwijs. *Pedagogisch Tijdschrift*, 15, 152-161.
- Koper, E. J. R. (1989). *Leertaken onder de loep: een conceptueel model voor onderzoek naar leertaken in relatie tot knowledge acquisition support systems (KASS)*. OTIC-researchrapport 10. Heerlen: Open Universiteit.
- Korthagen, F. A. J. (1992). Reflectie en de professionele ontwikkeling van leraren. *Pedagogische Studiën*, 69, 112-123.
- Larkin, J. (1989). What kind of knowledge transfers? In L.B. Resnick (Ed.), *Knowledge, learning, and instruction. Essays in honor of Robert Glaser* (pp. 283-305). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Levin, J. R. (1981). The mnemonic 80s: Keywords in the classroom. *Educational Psychologist*, 16, 65-82.
- Marton F., Hounsell, B., & Entwistle, N. (1984). *The experience of learning*. Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Marzano, R. J., & Arredondo, D. E. (1986). *Tactics for Thinking*. Aurora, CO: Mid-Continent Regional Educational Laboratory.
- Melton, A. W. (Ed.) (1964). *Categories of Human Learning*. New York: Academic Press.
- Moust, J. H. C., Bouhuijs, P. A. J., & Schmidt, H. G. (1989). *Probleemgestuurd Leren*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Newell, A., & Simon, H. A. (1972). *Human problem solving*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Ohlsson, S. (1986). Some principles of intelligent tutoring. *Instructional Science*, 14(3/4), 293-326.
- Ohlsson, S. (1990). Cognitive science and instruction: Why the revolution is not here (yet). In H. Mandl, E. De Corte, N. Bennet, & F. Friedrich (Eds.), *Learning and instruction (Vol.2.1)* (pp. 561-601). Oxford: Pergamon Press.
- Palincsar, A. M., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.
- Parreren, C. F. van (1951). *Intentie en autonomie in het leerproces*. Amsterdam: Noord-Hollandse Uitgevers Maatschappij.
- Parreren, C. F. van (1975). *Psychologie van het leren I*. Deventer: Van Loghum Slaterus.
- Parreren, C. F. van (1988). *Ontwikkeld onderwijs*. Leuven/Amersfoort: Acco.
- Perkins, D. N., & Salomon, G. (1989). Are cognitive skills context-bound? *Educational Researcher*, 18(1), 16-25.
- Pieters, J. M. (1992). *Het ongekende talent*. Inaugurale rede. Universiteit Twente, Enschede.
- Reigeluth, Ch. M. (Ed.) (1983). *Instructional design theories and models: an overview of their current status* (pp. 335-381). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Resnick, L. B. (1987). *Education and learning to think*. Washington DC: National Academy Press.
- Rijlaarsdam, G., Oostdam, R., & Bimmel, P. (te verschijnen). Strategische competentie in het talenonderwijs. *Tijdschrift voor Onderwijs Research*.
- Roosink, H. (1990). *Terugkoppelen in het natuurwetenschappelijk onderwijs, een model voor de docent*. Academisch proefschrift, Universiteit Twente, Enschede.
- Rosch, E. (1975). Cognitive representation of semantic categories. *Journal of Experimental Psychology*, 104(3), 192-233.
- Shuell, T. J. (1990). Phases of meaningful learning. *Review of Educational Research*, 60(4), 531-547.
- Smith, J. P. III, diSessa, A. A., & Roschelle, J. (1993). Misconceptions Reconceived: A Constructivist Analysis of knowledge in transition. *The Journal of the Learning Sciences*, 3(2), 115-163.
- Smuling, E. B., Brants, J., & Pilot, A. (1982). *Oriëntatie op leren en onderwijs*. Hoger Onderwijs Reeks. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- VanLehn, K. (1991). Rule acquisition events in the discovery of problem-solving strategies. *Cognitive Science*, 15, 1-47.
- Veenman, S. (1992). Effectieve instructie volgens het directe instructiemodel. *Pedagogische Studiën*, 69, 242-269.
- Veenman, M. V. J. (1993). *Intellectual ability and metacognitive skill: Determinants of discovery learning in computerized learning environments*. Academisch proefschrift. Hillegom: Veenman.
- Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1990). What influences learning? A content analysis of review literature. *The Journal of Educational Research*, 84(1), 30-43.
- Willems, J. M. H. M. (1987). Studietaken als instructiemiddel. Academisch Proefschrift, Katholieke Universiteit Nijmegen, Nijmegen.

Zuylen, J.G.G. (1989). De organisatie van geïntegreerd (studievaardigheids)-onderwijs op basis van het KIT-lesmodel. In P.R.J. Simons & J.G.G. Zuylen (Eds.), *Handboek huiswerkdidactiek en geïntegreerd studievaardigheidsonderwijs* (pp. 241-252). Heerlen: Mesoconsult.

Manuscript aanvaard 12-1-1995

Auteurs

M. Elshout-Mohr is verbonden aan het SCO-Kohnstamm Instituut en het Instituut voor de Leraren Opleiding (ILO) van de Universiteit van Amsterdam.

B. H. A. M. van Hout-Wolters is verbonden aan het Instituut voor de Leraren Opleiding (ILO) en de Faculteit der Pedagogische en Onderwijskundige Wetenschappen van de Universiteit van Amsterdam.

Correspondentieadres: Grote Bickersstraat 72, 1013 KS Amsterdam.

Abstract

Active learning and studying: eight types of instruction-learning episodes

M. Elshout-Mohr & B.H.A.M. van Hout-Wolters. Pedagogische Studiën, 1995, 72, 273-300.

To an increasing extent, educational managers tend to equate good teaching with teaching students to become independent self regulated learners. We find that several educational concepts are used to implement this view; among these are problem-oriented learning and the KIT-model (knowledge, integration, and application-model). These concepts have in common that students are given ample opportunity to engage actively in studying processes and to approach and plan assignments independently. We also find however that directions for designing appropriate assignment compare poorly to the increasing need. The result is, in our opinion, that teachers often rely too gratuitously on the experiences of others and assign tasks without a full understanding of when and why each task should be an appropriate and effective mean to reach the intended purposes.

In this article we give an outline of eight instruction-learning episodes that connect background knowledge and research findings about learning processes to directions for instructional design. Each episode concerns a specific kind of teaching-learning process and is different from the other episodes in at least one of the following respects: orientation to either cognitive or 'other' learning, to reproduction or production, to knowledge or skill, to metacognition or not in particular so, and to near transfer or far transfer. First we describe how the selection of these 'dimensions' was performed and on what grounds we assume that the values on these dimensions define the type of teaching-learning processes that are required to accomplish the episode. Next we discuss the separate episodes and the manner in which teachers can make use of the collection of episodes. Finally we argue that the outlined collection of instruction-learning episodes is an attempt to tackle a problem that we share with others: the problem how to partition the broad domain of learning and instruction in such a manner that we contribute to making the enormous amount of information about the domain more accessible and manageable.

Kiezen of gekozen worden?

F. Meijers

Tot voor kort was studie- en beroepskeuze-voorlichting en -begeleiding een marginaal onderwerp in het wetenschappelijke en beleidsmatige debat over inhoud en vormgeving van het onderwijs. De laatste tijd begint daarin echter, vooral als gevolg van de noodzaak het rendement van het onderwijs te verhogen, verandering te komen. Recent publiceerde de Organisatie voor Strategisch Arbeidsmarktonderzoek het rapport 'Rendement van opleiding en allocatie van arbeid' waarin de leerling wordt gezien als een potentiële kostenbesparende factor. De veronderstelling is dat de leerlingen (en hun ouders) er met behulp van goede voorlichting toe kunnen worden gebracht vaker arbeidsmarktrelevante opleidingen te kiezen, minder omwegen in hun onderwijsloopbaan te maken en vaker leerwegen te kiezen die overeenkomen met hun capaciteiten zodat voortijdige onderwijsuitval wordt voorkomen.

Deze veronderstelling is - althans in de onderwijs-economisch geïnspireerde rendementsdiscussies - vrijwel altijd impliciet gebaseerd op de human capital theorie, die uitgaat van de basisveronderstelling dat individuen een opleiding kiezen die hun een maximaal financieel rendement biedt (Groot, 1991). In het OSA-rapport wordt echter een iets andere redenering gevolgd. Het startpunt van de redenering is geheel in lijn met de human capital theorie: men gaat er als vanzelfsprekend vanuit dat individuen rationeel kiezen. Individuen hebben redenen die richtinggevend zijn voor hun handelen. Bij keuzebeslissingen inzake studie en beroep spelen arbeidsmarktoverwegingen echter, aldus de opstellers van het OSA-rapport, in tegenstelling tot wat de human capital theorie beweert een empirisch aantoonbaar geringe rol. Niet de arbeidsmarktoverwegingen (i.c. overwegingen inzake nutsmaximalisatie) maar de intrinsieke aspecten van de studie en het beroep wegen vaak het zwaarst bij keuzebeslissingen. De auteurs baseren zich hierbij op onderzoek

waarin leerlingen is gevraagd de motieven te noemen voor hun schoolkeuze na het basisonderwijs. Het blijkt dat het motief 'Omdat ik het zelf wilde' door de leerlingen verreweg het vaakst wordt genoemd (Willems & De Grip, 1993; Groot & Mekkelholt, 1994). Dit is op zichzelf een heel goed uitgangspunt voor studie- en beroepskeuze, concluderen de auteurs, want "het leidt er immers toe dat jongeren kiezen voor een studie en werk dat hun hart heeft. Maar het kan ook tot grote teleurstellingen leiden die wellicht voorkomen hadden kunnen worden als de beschikbare informatie over de arbeidsmarkt in de beslissing verdisconteerd was" (OSA, 1994, p. 128). De verklaring voor het feit dat intrinsieke aspecten dominant zijn, is "dat de verwachtingen die jongeren hebben omtrent de arbeidsmarktontwikkelingen zo onzeker zijn, dat zij uiteindelijk bij hun keuzen de intrinsieke aspecten van de opleiding en het beroep het zwaarst laten wegen" (OSA, 1994, p. 127). Welnu, een volledig op intrinsieke motieven gebaseerde keuze kan tot teleurstellingen, d.i. werkloosheid dan wel 'underemployment'/overscholing leiden. Om dit tegen te gaan, zouden leerlingen (en hun ouders) op het juiste moment informatie over arbeidsmarktontwikkelingen moeten krijgen. Aan te nemen valt, aldus de auteurs van het rapport, dat leerlingen (en hun ouders) zich in hun gedrag zullen laten leiden door deze informatie, omdat zij zich immers uit onzekerheid in hun keuzebeslissingen volledig laten leiden door intrinsieke aspecten van studie en beroep. De conclusie is dan gemakkelijk te trekken: het individuele zowel als het maatschappelijke rendement van het onderwijs kan verhoogd worden door de leerlingen (en hun ouders) meer en betere informatie over arbeidsmarktontwikkelingen te geven.

Eigen keuze?

Centraal in de redenering staat de opvatting dat individuen bij keuzebeslissingen rationeel handelen waarbij de intrinsieke aspecten van de studie en het beroep het zwaarst wegen. Deze opvatting is op een aantal punten in strijd met de werkelijkheid. In de eerste plaats is in met name Amerikaans onderzoek veelvuldig aangetoond dat de beroepskeuze tot ongeveer het zestiende levensjaar vrijwel volledig het resultaat is van (voor de leerling onbewuste) sociali-

satieprocessen (zie voor een overzichtsstudie Gottfredson, 1981 en Brown, Brooks e.a., 1990). Parallel aan de ontwikkeling van het zelfconcept worden voortdurend beroepsmogelijkheden geëlimineerd op basis van de waarden en normen die in het eigen milieu dominant zijn. Aldus ontstaat een zone van voor de eigen sociale groep acceptabele beroepsalternatieven waarin de leerlingen, maar pas nadat hun zelfconcept is voltooid, eigen accenten aanbrengen. De mate waarin zij dit doen is grotendeels afhankelijk van de ruimte die zij krijgen voor het opdoen van (leer)ervaringen op het gebied van werk en werken. Zo worden vele meisjes tegenwoordig indringend geconfronteerd met maatschappelijke verwachtingen die minder traditioneel zijn dan de waarden en normen inzake de geslachtsrol in hun herkomstmilieu. Dit stelt meisjes - meer dan jongens - in staat zich buiten de zone van acceptabele beroepsalternatieven te begeven, hetgeen ertoe heeft geleid dat de studie- en beroepskeuzen van meisjes langzaam aan minder geslachts- en milieuspecifiek worden (Dekkers, 1993). De door jongeren geformuleerde intenties en verwachtingen worden, met andere woorden, pas na ongeveer het zestiende levensjaar en afhankelijk van de 'ervarings- of leerruimte' die het individu wordt geboden enigermate persoonlijk 'ingekleurd'. Het onderzoek van Meesters (1992) maakt overigens duidelijk dat er nog steeds sprake is van milieu- en geslachtspecifieke loopbanen.

Intrinsieke aspecten dominant?

De auteurs van het OSA-rapport zouden hier tegenin kunnen brengen dat uit het onderzoek van De Jong e.a. (1992) blijkt dat de intenties en verwachtingen van de studerende de grootste directe invloed hebben op de studiekeuzen. En dat het daarom verstandig is om - zelfs als deze intenties en verwachtingen milieu- en geslachtspecifiek zijn - de aandacht vooral op de intenties en verwachtingen te richten. Een dergelijke conclusie zou echter onterecht zijn vooral omdat de intenties en verwachtingen van studerende veel minder stabiel zijn dan uit survey-onderzoek blijkt. In dit type onderzoek wordt de respondenten rechtstreeks gevraagd naar motieven voor door hen gemaakte keuzen. Hiermee wordt het model van de rationele actor als vanzelfsprekend tot realiteit verheven. Dat

wil zeggen: de door de respondenten genoemde intenties en verwachtingen kunnen logischerwijze niet anders worden geïnterpreteerd dan als richtinggevend voor het handelen van het individu. Of een gegeven antwoord bijvoorbeeld een rationalisatie is van door de school, het eigen sociale milieu of de arbeidsmarkt opgeworpen barrières, valt geheel buiten het gezichtsveld.

In een aantal onderzoeken, waarin het semi-structureerde interview het voornaamste onderzoeksinstrument was, ben ik nagegaan of de jongeren voor zichzelf zogenoemde 'ontwikkelingstaken' met betrekking tot arbeid waarnemen en of zij een tijdsvolgorde aanbrengen in de door hen genoemde ontwikkelingstaken (Meijers, 1990a, 1993). De door jongeren genoemde ontwikkelingstaken hebben vrijwel volledig betrekking op nog te behalen diploma's. De beleving van de toekomst blijkt zowel wat betreft de tijdsbeleving als wat betreft de 'handelingshorizon' in hoge mate gedermineerd te worden door de nagestreefde onderwijsloopbaan en de institutioneel vastgelegde breuken en overgangen daarin.

Ook is nagegaan in hoeverre jongeren een beroepswens hebben en wat het karakter van die wens is. Het zijn vooral jongens uit de lagere sociale milieus en - in iets mindere mate - jongens uit de middenklasse die een tamelijk tot zeer concrete beroepswens hebben. Jongens zowel als meisjes uit de hogere sociale milieus en grote delen van de middenklasse willen slechts zoveel mogelijk en zo hoog mogelijke onderwijskwalificaties behalen zodat en opdat zij later een zo groot mogelijke handelingsvrijheid hebben op de arbeidsmarkt. Zij leggen evenwel geen expliciete relatie tussen de situatie op de arbeidsmarkt en hun keuze voor een (vervolg)opleiding. Zij stellen wel allemaal dat de opleiding die zij nu volgen interessante en leuke beroepsmogelijkheden biedt. Nadere analyses doen evenwel vermoeden dat de (vervolg)opleiding pas secundair gekozen is vanwege deze beroepsmogelijkheden. Primair is zij door de meesten gekozen, zo lijkt het althans, op basis van het prestatieprofiel in het secundaire onderwijs. Er wordt, met andere woorden, primair gekozen voor een vervolgopleiding die hen 'aanspreekt' op vakgebieden waar zij in het secundair onderwijs al goed in

waren. Oftewel: leerlingen gaan een vak waar zij goed in zijn, ook leuk en interessant vinden. Nog duidelijker is het omgekeerde waarneembaar: leerlingen vinden vakken waarin zij slecht presteren, vrijwel altijd weinig interessant. Daarmee zijn het de behaalde cijfers die richtinggevend zijn in het keuzeproces (zie voor eenzelfde conclusie Willems & De Grip, 1993).

De jongeren die wel een duidelijke beroepswens hebben, komen - zoals gezegd - uit de lagere sociale milieus en de 'onderkant' van de middenklasse. Hun beroepswens blijkt echter allesbehalve stabiel te zijn. Daarbij geven met name de jongeren uit de lagere sociale milieus aan dat zij hun huidige beroepswens onmiddellijk opgeven voor een andere beroepswens wanneer zich voor hen op de arbeidsmarkt betere kansen voordoen (Meijers, 1990b).

Samenvattend kan men zeggen dat er in het feitelijke gedrag van jongeren met betrekking tot studie- en beroep slechts zeer ten dele sprake is van doelgericht handelen. Alle jongeren (en hun ouders) weten dat het onderwijs een sleutelmacht heeft met betrekking tot de verdeling van status, inkomen en macht. Maar dit weten is - althans voor de jongeren - geen onderdeel van een expliciet handelingsplan met betrekking tot de toekomst. Zij laten zich in hun handelen boven alles leiden door de feedback die het onderwijs hun - in de vorm van cijfers - geeft. Bij keuzen voor vakkenpakketten en studierichtingen wordt het 'achtergrondweten' met betrekking tot de sleutelmacht van de school weliswaar geactiveerd, maar dat doet geen afbreuk aan het feit dat het actuele gedrag door de cijfers wordt gestuurd (niet in het minst omdat het onderwijs hen daarop afrekent). Kennis van de wereld van arbeid en beroep speelt vrijwel nooit een strategische rol.

Individen zullen echter - desgevraagd - vrijwel altijd zeggen dat de intrinsieke aspecten van de studie en het beroep het zwaarst wegen bij keuzebeslissingen. Hoe is dit te verklaren? De eerste reden is dat - zoals gezegd - het gebruikte onderzoeksinstrumentarium rationeel handelen vooronderstelt. Veel van wat aan zogenaamd doelrationeel handelen wordt gemeten is, met andere woorden, waarschijnlijk een onderzoeksartefact. Een tweede reden, die geheel in het verlengde van de eerste ligt, is dat

het eigen is aan de menselijke conditie om het handelen achteraf te verklaren in termen die recht doen aan het actor-perspectief. Een individu heeft er behoefte aan zijn of haar gedrag achteraf zodanig aan zowel zichzelf als anderen te verklaren dat het lijkt alsof de 'wendingen in de levensloop' die hebben plaatsgevonden, het resultaat zijn van wellicht moeilijke, maar desalniettemin bewuste keuzen. En deze behoefte neemt toe, zo blijkt uit onderzoek van Heinz e.a. (1985, 1995) en Mönnich en Witzel (1994) naar de wijze waarop jongeren de overgang vanuit het onderwijs naar een arbeidsplaats beleven, naarmate er meer sprake is van door omstandigheden afgedwongen keuzen, van compromissen met betrekking tot de oorspronkelijke beroepswens.

Rendeert informatie?

Gelet op bovenstaande overwegingen lijkt, tenslotte, ook de conclusie van het OSA-rapport niet correct. Meer en betere informatie over arbeidsmarktontwikkelingen sec zal het rendement van het onderwijs niet verhogen, juist omdat leerlingen (en hun ouders) zich slechts in beperkte mate gedragen als rationele actoren. Er is hiervoor een aantal redenen. Om rationeel te kunnen handelen moeten individuen een voor henzelf betekenisvolle relatie kunnen leggen tussen hun onderwijsinvesteringen, hun beroepswensen en de levensloop die zij voor zichzelf wensen. De laatste decennia is het echter steeds moeilijker geworden een dergelijke betekenisvolle relatie te leggen. De relatie tussen onderwijs en arbeid is langzaam maar zeker vrijwel totaal abstract geworden. Iedereen weet dat hij/zij moet investeren in onderwijs vanwege de sleutelmacht van de school. Tegelijkertijd is het onderwijs zelf echter theoretischer geworden, meer op zichzelf en minder op de arbeidsmarkt gericht, juist om iedereen een gelijke kans te garanderen. De veralgemening van het lagere beroepsonderwijs is hiervoor illustratief. Daarbij komt dat er op de arbeidsmarkt sprake is van een verre gaande 'Entberuflichung': beroepen verdwijnen en worden vervangen door qua inhoud en arbeidsmarktpositie vaag gedefinieerde functiegebieden (Geurts, 1989). Het gevolg van beide processen is dat jongeren geen of slechts een vage beroepswens kunnen formuleren; dat zij leren voor 'de cijfers' en niet voor het leven en dat zij

hun handelen vooral laten bepalen door de logica van het onderwijssysteem.

Veel van het rendementsverlies dat momenteel in het onderwijs optreedt, moet dan ook begrepen worden als het resultaat van een groeiende betekenisloosheid van de aangeboden leerwegen. Rendementsverbetering is daarmee ook – en misschien zelfs wel vooral – een proces van betekenisverlening met als doel het herstellen van de relatie tussen onderwijs, arbeid en levensloop. In dit proces kan informatie over arbeid en arbeidsmarktontwikkelingen natuurlijk een rol spelen, maar slechts als een onderdeel van een meer omvattend leerproces dat als doel heeft jongeren in staat te stellen een arbeidsidentiteit te verwerven.

Literatuur

- Brown, D., Brooks, L., & Associates (1990). *Career choice and development; applying contemporary theories to practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dekkers, H. (1993). Determinanten van seksespecifieke vakkenkeuzen in HAVO en VWO. *Pedagogische Studiën*, 70, 445-459.
- Geurts, J. (1989). *Van niemandsland naar beroepenstructuur. Een studie over de aansluiting tussen onderwijs en arbeid op het niveau van aankomend vakmanschap*. (diss.) Nijmegen: ITS.
- Gottfredson, L.S. (1981). Circumscription and Compromise; A Developmental Theory of Occupational Aspirations. *Journal of Counseling Psychology [Monograph]*, 28 (4), 545-579.
- Groot, W. (1991). *Scholing, arbeidsmarkt en economische ontwikkeling: een overzicht*. 's-Gravenhage: Vuga.
- Groot, W., & Mekkelholt, E. (1994). *De arbeidsmarktperspectieven van technische opleidingen*. 's-Gravenhage: OSA.
- Heinz, W., Krüger, H., Rettke, U., Wachtveitl, E., & Witzel, A. (1985). *Hauptsache eine Lehrstelle. Jugendliche vor den Hürden des Arbeitsmarkts*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Heinz, W., & Witzel, A. (1995). Das Verantwortungsdilemma in der beruflichen Sozialisation. In E. H. Hoff & L. Lappe (Hg.), *Verantwortung im Arbeitsleben* (pp. 99-113). Heidelberg: Roland Asanger Verlag.
- Jong, U. de, Oosterbeek, H., Roeleveld, J., & Webink, H. D. (1992). *Voornemens van eindexamenkandidaten 1991*. Verder Studeren 1. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs & Wetenschappen.
- Meesters, M. (1992). *Loopbanen in het onderwijs en op de arbeidsmarkt*. Nijmegen: ITS.
- Meijers, F. (1990a). Kies een vak dan kom je beter aan de bak. Over (on)mogelijkheden in de beroepskeuze. *Tijdschrift voor Arbeidsvraagstukken*, 6 (3), 55-66.
- Meijers, F. (1990b). Jongeren, arbeid en beroepskeuze: enkele onderzoeksgegevens. *Comenius*, 10 (4), 480-490.
- Meijers, F. (1993). Achterstand of achterstelling? De arbeidsoriëntatie van allochtone en autochtone jongeren vergeleken. *Tijdschrift voor Arbeidsvraagstukken*, 9 (2), 124-138.
- Mönnich, I., & Witzel, A. (1994). Arbeitsmarkt und Berufsverläufe junger Erwachsener; ein Zwischenergebnis. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 14 (3), 263-278.
- Organisatie voor Strategisch Arbeidsmarktonderzoek (1994). *Rendement van opleiding en allocatie van arbeid*. 's-Gravenhage: OSA.
- Willems, E., & Grip, A. de (1993). *Toekomst in techniek?* Maastricht: ROA.

Auteur

F. Meijers is als universitair docent verbonden aan de vakgroep Andragogiek van de Rijksuniversiteit te Leiden, daarnaast is hij vice-voorzitter van de Raad voor Studie- en Beroepskeuze.

Adres: Vakgroep Andragogiek FSW, Postbus 9555, 2300 RB Leiden.

Reactie op F. Meijers: 'Kiezen of gekozen worden?'

R. Kunnen

Meijers heeft kritiek op een vooronderstelling en een conclusie in het OSA-rapport *Rendement van opleiding en allocatie van arbeid*. Hij stelt dat de opvatting dat individuen bij studie- en beroepskeuzebeslissingen rationeel handelen, waarbij de intrinsieke aspecten van de studie en het beroep het zwaarst wegen, in strijd is met de werkelijkheid. Min of meer in het verlengde hiervan meent hij dat de conclusie dat door meer en betere informatie over arbeidsontwikkelingen het rendement van onderwijs kan worden verbeterd, niet correct is.

Rationeel keuzegedrag houdt in dat individuen een doelgerichte keuze maken uit gedragsalternatieven op basis van een afweging van kosten en baten. Zij zijn hierbij uit op nutsmaximalisatie, d.w.z. dat individuen streven naar een zo hoog mogelijke opbrengst van hun inspanningen. Een cruciale vraag is welke opbrengsten als baten kunnen, c.q. moeten worden beschouwd. In de economische berekeningen van het onderwijsrendement die in de eerste hoofdstukken van het OSA-rapport worden besproken, worden vrijwel uitsluitend de financiële opbrengsten van onderwijs in de vorm van inkomen betrokken. Dit is een beperking, omdat er ook andere opbrengsten zijn: de kans op een baan, de aard en kwaliteit van het werk, de arbeidsomstandigheden, maatschappelijk aanzien, enz. Algemener kan worden gesteld dat er behalve materiële ook immateriële baten zijn. Deze zijn wel onderwerp van onderzoek geweest, maar ze zijn niet afgezet tegen de kosten van onderwijs. In onderzoeksprogrammatisch opzicht heeft opname van niet-financiële opbrengsten van investeringen in onderwijs in de rendementsmodellen hoge prioriteit.

Na deze nuancering blijft de vraag of jongeren op rationele wijze voor hun studie kiezen. Vooropgesteld zij dat de beschouwingen in het OSA-rapport betrekking hebben op de keuze

van studierichtingen, gegeven het bereikte, c.q. bereikbare studieniveau. In Westerse landen kiezen jongeren (met hun ouders) meestal voor zo hoog mogelijke opleidingen, omdat zij op die manier hun kansen op een goede baan maximaliseren. Hierbij spelen geslacht en sociale herkomst nog steeds een rol.

Deze aanpak impliceert dat een beperking is aangebracht in het aantal keuzemogelijkheden. Meijers betoogt dat het aantal keuzemogelijkheden nog verder is ingeperkt in het socialisatieproces. Er ontstaan volgens hen *zones* van voor de eigen groep aanvaardbare beroepsalternatieven. Dit geldt bijvoorbeeld voor de keuze voor technische opleidingen, die in sterke mate geslachtsspecifiek is bepaald. Men kan inderdaad stellen dat studie- en beroepskeuze institutioneel is ingeperkt. Echter, ook een rendementsbenadering is mogelijk: een keuze voor een studie of beroep die buiten de *zone* valt, zal negatieve opbrengsten hebben. Hoe sterker de institutionele drang tot conformistisch keuzegedrag, des te minder aanzien kan worden verwacht van afwijkende keuzen en des te minder kans dat jongeren dergelijke keuzen maken. Uit dit voorbeeld blijkt nogmaals hoe belangrijk het is ook niet-financiële opbrengsten in het rendementsmodel op te nemen.

Het volgende element in het betoog van Meijers is dat jongeren slechts in schijn intrinsieke aspecten van hun toekomstige studie en baan laten prevaleren. In werkelijkheid kiezen ze vakken waarvoor ze goede cijfers halen. Vanwege deze goede cijfers kennen ze deze vakken hoge intrinsieke waarde toe.

Het lijkt me dat deze tegenwerping de door de OSA gehanteerde vooronderstelling niet ondergraaft. Meijers zou kunnen redeneren dat er van rationeel gedrag in de zin van een kosten/baten afweging geen sprake is als de intrinsieke waarde als opbrengst wegvalt. Zo eenvoudig is het echter niet. Een keuze voor vakken waarin men goed is, betekent dat men probeert de kosten en risico's van de onderwijsinspanning te reduceren. In een situatie waarin jongeren geen duidelijke en gedifferentieerde verwachtingen hebben over de opbrengsten van de verschillende studies is dit de enige rationele strategie. Het ontbreken van uitzicht op een baan met hoge (materiële en/of immateriële) opbrengsten lokt risico-avers gedrag uit.

Ten slotte bestrijdt Meijers de conclusie dat door betere voorlichting het onderwijsrendement zal toenemen. Als argument voert hij aan dat het voor jongeren niet mogelijk is een betekenisvolle relatie te leggen tussen het onderwijs en het latere werk. De relatie tussen het onderwijs- en het arbeidssysteem is inderdaad flexibeler dan vroeger. Met een bepaalde opleiding kan men in een veelheid van banen terecht, en in de loop van zijn of haar leven zal iemand waarschijnlijk meerdere keren van baan (moeten) veranderen. Er wordt wel gezegd dat het onderwijs tegenwoordig niet meer opleidt tot een beroep, maar tot een loopbaan op de arbeidsmarkt. Het rendement van onderwijs is daardoor mede afhankelijk van het vermogen om een succesvolle loopbaan op de arbeidsmarkt te volgen. Dit brengt mij tot twee afsluitende opmerkingen. Ten eerste is bekend dat een goede start erg belangrijk is voor het succes in de latere arbeidsloopbaan. Startwerkloosheid zou zoveel mogelijk voorkomen moeten worden en daarbij kan informatie en voorlichting bij de studie- en beroepskeuze helpen. Ten tweede moeten jongeren in het onderwijs voorbereid worden op flexibiliteit in hun arbeidsloopbaan. Ze zullen wendbaarheid nodig hebben. Wendbaarheid is een vaardigheid die ontwikkeld kan worden. Het is duidelijk dat dit niet alleen met informatieverstrekking kan worden bereikt. Voorlichting zou in de visie van de OSA deel moeten uitmaken van een studie- en beroepskeuzebegeleiding die een geïntegreerd onderdeel van het opleidingspakket uitmaakt. Samenwerking van onderwijs en bedrijfsleven (co-makership) zou hierbij nuttig kunnen zijn. Wellicht dat op dit gebied ook een taak is weggelegd voor onderwijskunde en pedagogie.

Auteur

R. Kunnen is staf lid bij de Organisatie voor Strategisch Arbeidsmarktonderzoek (OSA) en is een van de hoofdauteurs van het rapport *Rendement van opleiding en allocatie van arbeid*.

Adres: Stichting Organisatie voor Strategisch Arbeidsmarktonderzoek, Van Stolkweg 14, 2585 JR 's-Gravenhage.

Naschrift bij de reactie van

R. Kunnen

F. Meijers

De reactie van Kunnen maakt duidelijk dat vanuit een economisch perspectief 'rationeel keuzegedrag' zo ruim gedefinieerd kan worden dat vrijwel ieder gedrag als zodanig getypeerd kan worden. Om te begrijpen hoe keuzeprocessen de facto verlopen lijkt het dienstig een onderscheid te maken tussen een intentionele doel-middelrationaliteit en wat Simon (1983) een 'bounded rationality' heeft genoemd. In het OSA-rapport wordt gesuggereerd dat individuen zich in de keuze voor studierichtingen laten leiden door een intentionele doel-middelrationaliteit. Dat wil zeggen dat zij een expliciet doel (d.i. intrinsiek gemotiveerd zijn voor een studie of een beroep) stellen en vervolgens bewust de middelen kiezen (d.i. de studierichting kiezen) om dit doel te realiseren. En precies om deze reden is hun keuzegedrag ook te beïnvloeden door middel van voorlichting.

In onderzoek naar keuzeprocessen is een dergelijke intentionele doel-middelrationaliteit tot nu toe niet aangetoond; slechts leerlingen uit de middenklassen zijn achteraf (dus nadat zij hun keuze gemaakt hebben) in staat een dergelijke rationaliteit te construeren (Verijdt & Diederik, 1987). Veeleer is er sprake van een begrensde rationaliteit, vooral omdat de sociale werkelijkheid waarin individuen een keuze moeten maken zo complex is, dat deze niet als een geïntegreerd geheel kan worden waargenomen maar slechts als een verzameling van deelproblemen. Het gevolg hiervan is dat de keuzebeslissingen van een individu geen samenhangende keuzen zijn met betrekking tot brede levensgebieden, maar vrijwel altijd slechts betrekking hebben op tamelijk specifieke vragen waarvan het individu - terecht of niet - aanneemt dat deze relatief onafhankelijk zijn van andere, wellicht even belangrijke levensdimensies. Het gevolg hiervan is dat de keuzen tendentieel bepaald worden door de

volgorde waarin alternatieven gepresenteerd worden. Juist daarom hebben schoolcijfers een veel grotere invloed op het feitelijke keuzegedrag dan arbeidsmarktontwikkelingen. Niet alleen gaan - vanuit het perspectief van de leerling - schoolcijfers in de tijd vooraf aan arbeidsmarktontwikkelingen, maar ze hebben ook een veel directere invloed op de kwaliteit van zijn/haar leven.

Geheel in lijn van de human capital benadering suggereert het OSA-rapport dat leerlingen slechts één handelingsmotief hebben van waaruit zij kiezen, te weten nutsmaximalisatie. Daarom ook dat men impliciet van een doel-middelrationaliteit kan uitgaan. Jeugdonderzoek laat echter zien dat leerlingen tenminste twee waarden hanteren met betrekking tot het onderwijs: de school is een plaats waar men zich kwalificeert voor de arbeidsmarkt en het is een ontmoetingsplaats van leeftijdsgenoten (Van der Linden & Dijkman, 1989). Zolang de cijfers goed zijn concurreren deze waarden niet; in die situatie zijn zowel docenten als ouders tevreden en heeft het onderwijs de minste versturende invloed op de invulling van de vrije tijd. Slechte cijfers zijn voor jongeren niet primair problematisch omdat hun toekomstwensen erdoor in gevaar komen (want de meesten hebben geen specifieke toekomstwensen) maar omdat hun handelingsvrijheid buiten de school erdoor wordt ingeperkt. Een keuze voor vakken waarin men goed is, is daarmee niet het resultaat - zoals Kunnen suggereert - van een reductie van kosten en risico's met het oog op toekomstwensen maar van een veiligstellen van handelingsruimte in de omgang met leeftijdsgenoten. En een dergelijke reactie wordt waarschijnlijker naarmate de leerwegen die het onderwijs aanbied minder van doen hebben met dan wel verwijzen naar concrete arbeid.

Ten slotte de betekenis van voorlichting. Kunnen stelt terecht dat startwerkloosheid zoveel mogelijk voorkomen moet worden. Maar kan informatie en voorlichting daarbij helpen? Jongeren willen na hun studie in overgrote meerderheid een normale betaalde baan maar daaruit volgt niet dat zij hun feitelijke studie-keuzen laten afhangen van informatie over hun latere arbeidsmarktkansen. Arbeidsmarktkansen vormen slechts één factor in het keuzeproces, en zeker niet de meest belangrijke. Dit niet in het minst omdat de situatie op de ar-

beidsmarkt aan het einde van de studie compleet veranderd kan zijn.

Alhoewel de studiekeuze verreweg de grootste invloed uitoefent op de kans om na het verlaten van het onderwijs werkloos te worden, lijkt het voorkomen van aanvangswerkloosheid vooral een kwestie van het vergroten van de wendbaarheid van de leerling. Dit wordt niet primair bereikt met het verschaffen van informatie maar door het creëren van een krachtige leeromgeving waarin gedurende het gehele leerproces aandacht is voor het herstellen van een betekenisvolle eenheid tussen onderwijs, arbeid en levensloop die de laatste decennia in toenemende mate verbroken is.

Literatuur

- Linden, F. van der, & Dijkman, Th. (1989). *Jong zijn en volwassen worden in Nederland. Een onderzoek naar het psychosociaal functioneren in alle-daagse situaties van Nederlandse jongeren tussen 12 en 21 jaar*. Nijmegen: Hoogveld Instituut.
- Simon, H.A. (1983). *Reason in Human Affairs*. Oxford: Basil Blackwell.
- Verijdt, H., & Diederix, J. (1987). *Determinanten van beroepskeuze*. OSA-werkdocument W 39, 's-Gravenhage: OSA.

Karakteristieken van Nederlands onderwijs- onderzoek: stand van zaken begin jaren negentig

Onderwijsonderzoek heeft een hoge vlucht genomen, in ieder geval qua omvang. Naar schatting was er in 1992 zo'n honderd miljoen gulden mee gemoeid (Henkens, 1994). Er lijkt rivaliteit te zijn tussen de beoefenaars van fundamenteel wetenschappelijk onderzoek en toegepast, veelal contractonderzoek. Men heeft soms een stereotiep beeld van elkaar. De zuiver wetenschappelijk onderzoeker is ervan overtuigd dat fundamenteel onderzoek leidt tot 'echte' kennis waarmee men, zeker op den duur, verder komt. De contractresearcher merkt hierbij minzaam op dat fundamenteel onderzoek vaak mijlenver verwijderd is van de vraagstukken waar de praktijk zich werkelijk druk over maakt (vergelijk Lagerweij, 1994). Op zijn beurt heeft de toegepast onderzoeker de pretentie dat contractonderzoek antwoorden geeft waar beleidmakers en praktijkmensen daadwerkelijk mee uit de voeten kunnen. Dat leidt weer tot het verwijt van gene zijde dat toegepast onderzoek 'quick and dirty' is. Hoewel deze controversie vermakelijke kanten heeft, gaan achter deze reactiepatronen belangrijke vraagstukken schuil, zoals de wenselijk geachte verhouding tussen fundamenteel en toegepast onderzoek, de benutting van onderzoekskennis en de verdeling van gelden over onderzoeksstromen.

De hier gerapporteerde gegevens zijn gebaseerd op een inventarisatie (Van Gennip & Pelkmans, 1994) die verricht is voor de Overlegcommissie Verkenningen, een onafhankelijke commissie met als taak om in Nederland een breed gedragen proces van verkenningen op te zetten en oplossingsrichtingen aan te geven voor vraagstukken in het wetenschapsbeleid. Om de omvang en de aard van het Nederlandse onderwijsonderzoek in het begin van de jaren negentig in kaart te brengen, is gepoogd

alle onderwijsresearch op het spoor te komen. Belangrijke bronnen waren de projectbeschrijvingen in de 'Almanak - Onderzoek van Onderwijs in Nederland' (SVO/LICOR/SWIDOC, 1992), de SWIDOC-registers over 1991 en 1992 en de (wetenschappelijke) jaarverslagen van de universiteiten, onderwijsresearchinstututen, NWO-stichtingen (Pedon, Psychon, Stichting Sociaal-Culturele Wetenschappen). Daarnaast zijn overzichten verkregen van de universitaire RWO-bureaus, andere instellingen zoals de HBO-Raad, het Centrum Innovatie Beroeps onderwijs Bedrijfsleven (CIBB) en het CITO. Voor de peiljaren 1991 en 1992 tezamen zijn 943 onderwijsresearchprojecten aangetroffen. Deze projecten zijn gecodeerd naar onder meer type onderzoek, soort onderzoeksinstelling, onderwijssector, thematiek en maatschappelijk vraagstuk. Daarbij is rekening gehouden met de interraterbetrouwbaarheid, die in het algemeen bevredigend was.

Typologie van onderwijsonderzoek

Er is uitgegaan van een typologie van onderwijsonderzoek die twee dimensies omvat. De eerste dimensie betreft de gerichtheid of de primaire functie van de nagestreefde kennisvermeerdering. Daarbinnen zijn drie hoofddomeinen waarop de kennisvermeerdering gericht kan zijn: de wetenschap, het (bovenschoolse) onderwijsbeleid, of de onderwijspraktijk.

a. Onderzoek gericht op vermeerdering van wetenschappelijke kennis. Hierbij gaat het om theorievorming en toetsing van hypothesen in de onderwijswetenschappen: de academische wetenschapsbeoefening. Men bestudeert algemene wetmatigheden en verbanden, waarbij wordt gestreefd naar het verklaren en begrijpen van de bestudeerde fenomenen; conceptuele modellen fungeren hierbij veelal als referentiekader. Ook het problematiseren, het in twijfel trekken van gangbare opvattingen, ressorteert onder deze vorm van wetenschapsbeoefening. Intellectuele nieuwsgierigheid is een belangrijke drijfveer van de onderzoeker, die ook een grote mate van autonomie kent. De uitkomsten van wetenschappelijk onderzoek zijn voornamelijk interessant voor vakgenoten, het 'wetenschappelijk forum'.

Uit onze inventarisatie blijkt dat zo'n 16 procent van het onderzoek gericht is op het vergroten van wetenschappelijke kennis (zie Tabel 1).

Tabel 1

De projecten onderwijsresearch 1991-1992 (n = 922) naar gerichtheid en naar beoogd kennisproduct. In procenten (multiple respons)

Gerichtheid onderzoek	Kennisproduct onderzoek					Totaal-% rij	Totaal abs.rij
	fundamenteel	fundamenteel-strategisch	diagnostisch	ontwikkelingsgericht	evaluatie		
gericht op wetenschappelijke kennis	9	90	-	3	-	16	148
gericht op kennis voor bovenschools onderwijsbeleid	-	7	57	10	31	43	396
gericht op kennis voor onderwijspraktijk	-	17	32	31	26	43	399
Totaal-% kolom	1	24	37	17	24	103	943
Totaal absoluut kolom	13	222	339	160	220	954	

b. *Onderzoek gericht op vermeerdering van kennis voor bovenschools onderwijsbeleid.* Deze vorm van onderzoek is van belang voor bestaand of toekomstig *bovenschools* onderwijsbeleid. Doel is het beleid en/of de uitvoering en de gevolgen ervan te beschrijven en te verhelderen om daarmee een bijdrage te leveren aan de besluitvorming. Inzicht in de werking van te manipuleren variabelen is dan ook het meest relevant. Bij beleidsonderzoek is doorgaans een opdrachtgever; de onderzoeker richt zich bij dit type onderzoek – met inachtneming van eigen professionele standaarden – op de vragen van de opdrachtgever. De uitkomsten zijn van belang voor de betreffende beleidsverantwoordelijken en andere betrokkenen, soms ook voor de politiek. Ruim veertig procent van de onderwijsresearchprojecten blijkt ondernomen te worden om kennis te verkrijgen voor het bovenschools onderwijsbeleid.

c. *Onderzoek gericht op vermeerdering van kennis voor de onderwijspraktijk.* Dit onderzoek is direct of indirect van belang voor het handelen (in brede zin) van leraren, directies, leerlingen, bestuurders en andere uitvoerders in het onderwijs. Het omvat ook het schoolmanagement. Doel is inzichtvergroting van in de praktijk te manipuleren variabelen. Analyse van het Nederlandse onderwijsonderzoek in 1991/1992 leert dat ruim veertig procent beoogt inzichten voor de onderwijspraktijk op te leveren.

Zoals gezegd is iets minder dan twintig procent van het onderwijsonderzoek wetenschappelijk gericht. Ruim veertig procent beoogt kennis aan te dragen voor het onderwijsbeleid en even-

eens veertig procent voor de onderwijspraktijk. Een intrigerende vraag is of dit de ideale verdeling is van onderwijsresearch. De gevonden verhouding komt overeen met de verdeling die SVO hanteert bij het uitzetten van projecten: 40 procent onderzoek voor de overheid, 40 procent voor het veld en 20 procent voor de wetenschap. Daarbij dient aangetekend te worden dat een aanmerkelijk deel van de door ons in ogenschouw genomen studies buiten SVO om geprogrammeerd zijn. Kennelijk zijn er ook buiten de invloedssfeer van SVO mechanismen werkzaam die leiden tot de verdeling 40 - 40 - 20.

Kennisproduct

Naast de gerichtheid van onderzoek onderscheiden we een tweede dimensie. Deze betreft het *kennisproduct* dat gegenereerd wordt. De Verkenningcommissie Onderwijsresearch (1976) maakte al onderscheid in conclusie- en beslissingsgeoriënteerd onderzoek. Ook in onze indeling is de tweedeling van fundamenteel versus toegepast onderzoek herkenbaar. Fundamenteel onderzoek is nader onderscheiden in enerzijds zuiver wetenschappelijk onderzoek en anderzijds strategisch onderzoek. In totaal zijn op deze dimensie vijf typen van onderwijsonderzoek onderscheiden.

a. *Fundamenteel, zuiver wetenschappelijk onderzoek.* Hierbij vormt de intellectuele nieuwsgierigheid de belangrijkste drijfveer; daarbij staan het verklaren ('oorzaak-gevolg relaties') en begrijpen van het onderzochte verschijnsel centraal. Bij dit speurwerk bekom-

mert men zich niet om bepaalde toepassingen; het is *niet* ingegeven door een onderwijsbeleids- of praktijkprobleem.

Slechts een fractie van het onderwijsonderzoek blijkt te omschrijven als 'fundamenteel, zuiver wetenschappelijk onderzoek'. Dit komt mede omdat de inventarisatie gericht geweest is op *onderwijs*onderzoek, dat immers per definitie over een maatschappelijk verschijnsel gaat. Spuurwerk dat geen relatie met onderwijs heeft, valt buiten het gekozen referentiekader, zoals 'contextloze' studies over algemene leerprincipes, socialisatieprocessen of organisatievraagstukken die in basisdisciplines als psychologie, sociologie, pedagogiek en organisatiekunde worden beoefend.

b. Fundamenteel-strategisch onderzoek. Dit heeft behalve genoemde kenmerken van fundamenteel onderzoek óók strategische trekken: de keuze en/of aanpak van het onderzoeksobject is ingegeven door een onderwijsbeleids- of praktijkvraagstuk. Daarbij gaat het om een diepgaande verkenning van het gekozen vraagstuk: een poging tot verklaren en begrijpen. Voor zover oplossingen al in beeld komen, gaan die echter niet verder dan globale indicaties voor de aanpak van een onderwijsproblematiek ('strategische kennis'). De onderzoeksuitkomsten leiden op langere termijn wellicht tot bruikbare kennis voor beleid of onderwijspraktijk. Bijna een kwart van het onderwijsonderzoek - zo blijkt - is fundamenteel-strategisch van aard.

c. Diagnostisch onderzoek: is te karakteriseren als: inventariserend, algemeen verkennend, stand-van-zaken-beschrijvend. Het object van onderzoek is geen volslagen terra incognita (anders is fundamenteel-strategisch onderzoek geïndiceerd). Het graaft minder diep dan fundamenteel onderzoek. Men heeft ook niet deze pretentie: de directe dienstbaarheid voor verheldering van een min of meer welomschreven beleids- of praktijkprobleem staat voorop. Ruim een derde van het onderzoek heeft een diagnostisch karakter. Het is de meest voorkomende categorie binnen deze dimensie.

d. Ontwikkelingsgericht onderzoek: wordt uitgevoerd met het oog op de ontwikkeling van een tastbaar produkt, zoals een toets, een leermiddel of leergang, een schaal, een organisatie-model, een concrete beleidsmaatregel, een educatief computerprogramma. Voorbeelden:

peiling van behoefte aan een te maken produkt, uittesten van een prototype. Puur ontwikkelingswerk zonder systematische empirische beproeving wordt hiertoe niet gerekend. Ongeveer 17 procent van het onderwijsonderzoek blijkt als ontwikkelingsgericht te karakteriseren.

e. Evaluatie-onderzoek. Oogmerk is het bepalen van de effecten of de opbrengst van een beleidsmaatregel of van een produkt (bijvoorbeeld een leermiddel) dat in de onderwijspraktijk wordt gebruikt. Het gaat om een middeldoel-analyse van een beleidsmaatregel of onderwijsprogramma. Dit type onderzoek leidt tot uitspraken over de kwaliteit van een middel op basis van empirie. Bijna een kwart van de projecten betreft evaluatie-onderzoek.

Wanneer we bovenstaande kennisproduct-categorieën terugbrengen tot de tweedeling fundamenteel (a en b) versus toegepast onderzoek (c t/m e), blijkt een kwart als fundamenteel en driekwart als toegepast onderzoek te karakteriseren.

We beschouwen nu de relatie tussen de rijkheid van het onderzoek en het beoogde kennisprodukt, daarvoor moet Tabel 1 vanwege multiple respons in horizontale richting gelezen worden. Het ligt voor de hand dat het onderzoek gericht op wetenschappelijke kennis voor het overgrote deel fundamenteel-strategisch van aard is. Een enkele keer is sprake van ontwikkelingsgerichtheid: het gaat dan om het maken van meetinstrumenten voor wetenschappelijk spuurwerk. Het onderzoek dat gericht is op kennis voor bovenschools onderwijsbeleid is vaak diagnostisch (57 procent) of evaluatief van karakter (31 procent). Beleidsonderzoek en een fundamenteel-strategische optiek gaan maar in een beperkt aantal gevallen samen (7 procent). Indien kennisvermeerdering voor de onderwijspraktijk wordt beoogd, komen alle categorieën ongeveer in dezelfde mate voor (rond de dertig procent), behalve het fundamenteel-strategische onderzoek dat ook hier in de minderheid is (17 procent).

Circa een kwart van het onderzoek blijkt fundamenteel-strategisch van aard is. Dit aantal overstijgt de hoeveelheid onderzoek die gericht is op wetenschappelijke kennisvergaring. Dat betekent dat ook wanneer de research primair een bijdrage wil leveren aan beleid of on-

derwijspraktijk, projecten aan te wijzen zijn met een fundamenteel-strategisch karakter. Deze studies beogen een diepgaande verheldering van een vraagstuk. Men bekommert zich dan echter veel minder dan bij de meeste projecten die beleids- of praktijkgericht zijn, om een directe toepassing van de uitkomsten.

Vroeger en nu

Bijna twintig jaar geleden is door de Verkenningcommissie Onderwijsresearch (1976) gerapporteerd over de toenmalige stand van zaken, uitgaande van ruim 600 projecten uit de periode 1966-1974. Deze gegevens waren gebaseerd op een survey onder onderzoekers. De Verkenningcommissie vond dat ruim 43 procent van de onderwijsresearchprojecten beslissingsgeoriënteerd was, ruim 30 procent gericht op ontwikkeling en 11 procent op begeleiding en innovatie. Ongeveer 14 procent van alle projecten was conclusiegericht.

Conclusiegeoriënteerd onderzoek heeft volgens de omschrijving van de Verkenningcommissie de intentie het inzicht in of de kennis van een probleemgebied te vergroten, waarbij echter het onderzoek noch expliciet noch impliciet gericht is op de vertaling van de resultaten in handelingsmomenten voor beleid of praktijk. Deze typering van conclusiegericht onderzoek vertoont gelijkenis met wat wij als fundamenteel-strategisch onderzoek bestempelen. Beslissingsgeoriënteerd onderzoek definieert de Verkenningcommissie als gericht op vergroting van het inzicht in een probleemgebied met de bedoeling dat dit consequenties heeft voor of toegepast kan worden in het beleid of de praktijk. Deze omschrijving verenigt wat wij noemen onderzoek ten behoeve van het onderwijsbeleid en onderzoek ten behoeve van de onderwijspraktijk. De tweedeling beslissingsgericht versus conclusiegericht van de Verkenningcommissie Onderwijsresearch heeft derhalve raakvlakken met onze categorieën van onderwijsonderzoek. Een voorzichtige vergelijking tussen de verkenning uit 1976 en onze uitkomsten voor het begin van de jaren negentig is daarom mogelijk na herpercentering (door alleen het conclusiegeoriënteerd en het beslissingsgericht onderzoek mee te tellen; zie de gegevens op p. 117 van het rapport van de Verkenningcommissie). Gesteld kan worden dat medio jaren zeventig een kwart van het

onderzoek conclusiegericht was en driekwart beslissings-georiënteerd. Wij vinden dat ongeveer een kwart van het onderzoek fundamenteel-strategisch van aard is en dat beleidsonderzoek en onderzoek voor de onderwijspraktijk tezamen iets meer dan driekwart van het totaal vormen. Al met al lijken zich in de laatste twee decennia wat betreft het genre onderwijsonderzoek geen aardverschuivingen te hebben voorgedaan.

Uitvoerende instituten

Het overgrote deel van het onderwijsonderzoek wordt verricht door instellingen die op de een of andere manier gelieerd zijn aan universiteiten. Op afstand volgen onderzoeksinstituten die niet tot het WO of HBO behoren maar wel door de overheid bekostigd worden (bijvoorbeeld CBS, SCP, gemeenten, provincie): zij doen ongeveer tien procent van het onderwijsonderzoek. Deze organisaties richten hun onderzoeksinspanningen met name op bovenschools onderwijsbeleid; daarbij gaat het vooral om diagnostisch onderzoek en in mindere mate om evaluatie-onderzoek.

De universitaire *vakgroepen* verschillen op een aantal punten van de *para-universitaire onderzoeksinstituten* (ISOR, ITS, IVA, LICOR, OCTO, RION, RISBO, SCO). De universitaire vakgroepen nemen iets minder dan een kwart van de onderwijsresearch voor hun rekening. Een derde van het vakgroepsonderzoek is gericht op wetenschappelijke kennis; maar liefst iets meer dan de helft van het onderzoek heeft tot doel de praktische know how te vergroten. Voor het bovenschools onderwijsbeleid zijn ze weinig actief. Hiermee corresponderend kennen vakgroepen vooral fundamenteel-strategische en in mindere mate ontwikkelingsgerichte projecten.

De para-universitaire onderzoeksinstituten verrichten meer dan de helft van het onderwijsonderzoek in Nederland. Bij deze instellingen is meer dan de helft van de research gericht op bovenschools onderwijsbeleid en staat bijna veertig procent ten dienste van de onderwijspraktijk. Toch is binnen deze instituten zo'n tien procent van de projecten opgezet om een bijdrage te leveren aan wetenschappelijke kennis. Bij het para-universitaire onderzoek voert het diagnostisch onderzoek de boven- toon, gevolgd door het evaluatie-onderzoek.

Fundamenteel-strategisch en ontwikkelingsgericht onderzoek komen minder voor.

Geconstateerd kan worden dat geen enkele instantie het monopolie heeft op bepaalde projecten. Vanwege de accentverschillen kan wel gesteld worden dat vakgroepen (zwaartepunt 'fundamenteel-strategisch') en para-universitaire onderzoeksinstellingen (zwaartepunt 'diagnostisch en evaluatie-onderzoek') elkaar aanvullen.

Andere kenmerken

De inventarisatie leverde nog een aantal andere gegevens op die nu puntsgewijs worden weergegeven.

- Voor zover de (geplande) *looptijd* bekend was ($n = 759$), bedraagt de gemiddelde onderzoeksduur 31 maanden. Er is echter sprake van een zeer grote standaarddeviatie (22,3). De mediaan ligt bij 24 maanden. Wetenschappelijk speurwerk vergt verreweg de langste looptijd (gemiddeld 44 maanden). Beleidsgericht onderzoek - dat niet als mosterd na de maaltijd moet komen - blijkt gemiddeld toch nog bijna twee jaar te duren, onderzoek gericht op de onderwijspraktijk zelfs bijna drie jaar.

- Over de *personele bezetting* ontbreken gegevens: slechts van iets meer dan 10 procent van alle projecten is globaal het aantal fte's per jaar bekend.

- De meeste projecten hebben betrekking op het *primair* dan wel *voorgezet onderwijs*: samen tweederde van al het onderzoek. Het gezamenlijk aandeel van het beroepsonderwijs (MBO, leerlingwezen) en het hoger beroepsonderwijs is zo'n twintig procent. Het wetenschappelijk onderwijs is in elf procent van de projecten voorwerp van studie. Elf procent van het onderzoek is zo algemeen dat het niet te rekenen valt tot een specifiek onderwijstype.

- Iets meer dan een derde van al het onderzoek staat in verband met één of meer *vakinhouden*. Daarbij worden vooral bestudeerd taalaspecten (talen, lezen, schrijven: 15 procent van het totaal) en de exacte vakken (wiskunde, rekenen, natuurwetenschappen en technologie: 8 procent).

- Qua *thematiek* ligt in de onderwijsresearch de nadruk op leerprestaties en leerlingkenmerken (31 procent) en op programma-evaluatie en schooleffectiviteit (21 procent). Daarna volgen leren en instructie (17 procent)

en meso-aspecten als schoolorganisatie en management (15 procent). Curriculumonderwerpen treffen we aan in elf procent van het onderzoek. Zowel onderwijstechnologie (inclusief leermiddelen) als informatietechnologie vormen in zes procent van de onderzoeken de centrale thematiek. Het macro-onderwijsbeleid en -onderwijsbestel komen in negen procent van de studies naar voren en de (financiële) randvoorwaarden slechts in vijf procent.

- Bij iets minder dan zestig procent van het onderwijsonderzoek is een *maatschappelijk vraagstuk* op enigerlei wijze aan de orde. Daarbij trekken twee probleemvelden de meeste aandacht: werk en arbeidsmarkt en sociale ongelijkheid naar milieu. Vijf procent van het onderwijsonderzoek heeft raakvlakken met technologische vernieuwingen waaronder informatietechnologie. Er wordt weinig onderwijsonderzoek gedaan naar kunst en cultuur, zingeving/levensbeschouwing, normvervaging en criminaliteit.

- Bij 60 procent van alle projecten is onderwijskunde aan te wijzen als *wetenschappelijke basisdiscipline*, vaak naast andere disciplines. Deze andere disciplines komen veel minder voor. De twee grootste daarvan zijn enerzijds de groep van bedrijfskunde - bestuurskunde - organisatiekunde - beleidskunde - arbeidskunde en anderzijds de sociologie (beide 17 procent).

- Leerlingen (studenten) vormen de meest onderzochte *respondentgroep*. Het wetenschappelijk gericht onderzoek heeft nagenoeg uitsluitend betrekking op leerlingen; in een beperkt aantal gevallen zijn leraren en/of ouders respondent. Onderzoek voor de onderwijspraktijk is gericht op leerlingen maar vaak ook op leraren en/of de schooldirectie. Bij het beleidsgerichte onderzoek komen directies en bovendien schoolbestuurders nog vaker voor.

Vervolg

Deze inventarisatie laat een aantal vragen open. De kwaliteit van het onderzoek, waarbij gedacht moet worden aan methodologische opzet, theoretische diepgang en het grensverleggend karakter, is in onze inventarisatie niet in beschouwing genomen. Datzelfde geldt voor de feitelijke benutting van het onderzoek door beleidsinstanties of door anderen. De relevantie van het onderzoek ten behoeve van het bo-

venschools onderwijsbeleid en van de research voor de onderwijspraktijk staat of valt met het gebruik door belanghebbenden. Ook de onderzoeksaansturing die draait rond de afstemming tussen kennisbehoefte en kennisaanbod, vereist nadere bestudering en verbetering. Deze en andere kwesties komen aan de orde in de 'Verkenning onderwijsonderzoek' waartoe de Overlegcommissie Verkenningen opdracht gegeven heeft. In het najaar van 1995 zijn de uitkomsten hiervan te verwachten.

J. van Gennip

A. Pelkmans

Literatuur

- Gennip, J. van, & Pelkmans, A. (1994). *Zwaartepunten in het Nederlandse onderwijsonderzoek*. Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen. Ook in: Overlegcommissie Verkenningen (1994). *Naar een verkenning van het onderwijsonderzoek*. Amsterdam.
- Henkens, L. S. J. M. (1994). Internationale balans van het onderwijsonderzoek in Nederland. Openingstoespraak Onderwijs Research Dagen 1994. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 19, 284-288.
- Lagerweij, N. A. J. (1994). Het maatschappelijk belang van onderwijskunde (Inleiding bij de ORD 1994). *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 19, 289-294.
- Overlegcommissie Verkenningen (1994). *Naar een verkenning van het onderwijsonderzoek*. Amsterdam.
- SVO/LICOR/SWIDOC (1992). *Almanak onderzoek van onderwijs in Nederland: Overzicht van lopend en afgesloten onderzoek periode januari 1989 tot mei 1992*. Den Haag: SVO.
- SWIDOC (1991). *Register van lopend en recentelijk afgesloten onderzoek op sociaal-wetenschappelijk terrein*. Amsterdam.
- SWIDOC (1992). *Register van lopend en recentelijk afgesloten onderzoek op sociaal-wetenschappelijk terrein*. Amsterdam.
- Verkenningscommissie Onderwijsresearch (1976). *Onderwijsonderzoek in Nederland. De organisatie en uitvoering van het onderzoek en ontwikkelingswerk ten behoeve van het onderwijs in de periode 1966-1974*. Den Haag: Staatsuitgeverij.

Boekbespreking

W. Wielemans

Voorbij het individu. Mensbeelden in wetenschappen

Garant, Leuven/Apeldoorn 1993,

230 pagina's f 46,50 ISBN 90 5350 216 5

De Leuvense hoogleraar in de pedagogiek en vergelijkende onderwijskunde Wielemans offreert ons een studie gericht tegen de geest van de tijd. Hij keert zich tegen het Cartesiaans-Newtoniaanse mens- en wereldbeeld dat zijns inziens de grondslag vormt voor het westerse gehyptrofieerde individu-begrip en een instrumentalistisch gerichte beoefening van de (mens-)wetenschap. Hij pleit voor een paradigma-shift die leidt tot een beter begrip van de mens en welke meer mogelijkheden biedt voor het optimaliseren van de mens en zijn cultuur. De auteur beweegt zich 'zoekend' aan de grenzen van het weten en overschrijdt deze af en toe zelfs. Het volgende citaat (pag. 9) illustreert dit: "Er zal een behoefte ontstaan aan nieuwe normatieve uitgangspunten en andere ultieme wijsgerige en/of religieuze zingevingen. We durven zelfs vermoeden dat de mens, als eco-psychische manifestatie, een alternatieve grondhouding zal ontwikkelen die we als post-industrieel of wetenschappelijk animisme zullen kenmerken. Wat met dit 'riskante en nog tentatieve' begrip precies wordt bedoeld moge na de (moeizame) wandeling doorheen het landschap van dit boek duidelijk(-er) worden".

Een dergelijk citaat, dat past bij de New Age-achtige en communitaristische grondtoon van het boek zal sommige potentiële lezers wellicht tegenstaan. Voor ons vormde de daarin reeds tot uiting komende gedrevenheid nu juist één van de charmes van de onderhavige studie, die in de kern over fundamentele zaken handelt en veel informatie bevat.

We behandelen eerst de opzet en de inhoud van het boek, leveren vervolgens enig commentaar en geven ten slotte een eindoordeel. Vooruitlopend op de bespreking vermelden we alvast, dat de snelle lezer eventueel kan volstaan met de inleiding en het laatste hoofdstuk, waar het aan andere wetenschappen ontleende alternatieve mensbeeld bekeken wordt vanuit het standpunt van de pedagogische wetenschap en de auteur

een begin maakt met het vertalen van de consequenties van de nieuwe opvatting van menszijn voor opvoeding en onderwijs. Kennisnemen van het eerste hoofdstuk dat gaat over het westerse individu-begrip in historisch perspectief valt in dit geval ook nog te overwegen.

De inleiding bevat een beknopte uiteenzetting over het doel en de aanpak van deze ambitieuze studie. Centraal staat het 'kritisch-ontwerpend' nadenken over het beeld van de mens in deze tijd. Steunend op nieuwe wetenschappelijke inzichten (niet op ethische of moraliserende gronden) wil de auteur beargumenteren dat mensen meer zijn dan individuen, namelijk knooppunten van relaties in tijd en ruimte. Aanzet tot de studie waren de conflicten-en-contrasten tussen individuen en groeperingen die wortelen in mensbeelden en het zich aan de grenzen van diverse wetenschappen naar het lijkt geleidelijk uitkristalliseren van een alternatief mensbeeld. De aanleiding is dus zowel negatief als positief.

Gezocht wordt naar antwoorden op vragen die momenteel in vele sectoren en beroepsdomeinen van onze samenleving als fundamenteel worden ervaren. De auteur formuleert er een tiental, onder meer: hoe verhoudt zich individuele vrijheid tot algemeen (ecologisch) welzijn? Zijn individuele autonomie, weerbaarheid, assertiviteit, zelfontplooiing, zelfbeschikking en persoonlijke emancipatie directe en onweerlegbare expressies van ultiem funderende principes en normen? Kan de vrije-markt-economie zichzelf legitimeren? Is competitie een 'natuurlijk' en 'humaan' gedrag en/of is coöperatieve wederzijdse afhankelijkheid 'de wet van de natuur'? Voor het domein van onderwijs en opvoeding volgt nog een reeks aanvullende vragen, onder andere: moet het lokale beleid van scholen zoveel mogelijk 'bevrijd' worden van centrale controle? Dienen scholen hun leerlingen vroegtijdig te selecteren? Heeft onderwijs en opvoeding een aantal eigen funderende en theoretische uitgangspunten waaraan ook de 'klantvriendelijkheid' zich dient te onderwerpen?

De auteur wijst nadrukkelijk op enkele wenselijkheden; meer luisteren naar de onderwijspraktijk, nadenken over vooronderstellingen die ten grondslag liggen aan (onderwijs-) beleid en, in meer algemene zin, onderzoek naar de kenmerken van zowel het dominante onderliggende mensbeeld als van alternatieve beelden van de

mens. Hij gaat er vanuit dat mens- en wereldbeelden toebehoren aan bepaalde historische periodes en met tijd en ruimte evolueren. Historisch, vergelijkend en interdisciplinair onderzoek wordt derhalve belangrijk geacht. Gekozen wordt voor een historische dialoog met andere wetenschappen, waarbij de auteur zich beperkt tot één van de basisbegrippen van onze westerse cultuur, het individu. Hij stelt wat dit laatste betreft opnieuw enkele vragen (pag. 8).

In het midden-gedeelte van het boek (pag. 9 t/m 169) gaat de auteur eerst op zoek naar de historische wortels van ons hedendaags zelfbeeld en de ontwikkeling daarvan in de loop van de tijd, ook in een aantal wetenschapsgebieden. In vier afzonderlijke hoofdstukken wordt vervolgens onderzocht welke nieuwe mensbeelden doorklinken in de post-Newtoniaanse fysica, in de post-Freudiaanse psychologie, in de post-Parsoniaanse sociologische theorieën en in de post-Darwiniaanse evolutieeler.

Aan de hand van een beschrijving van het Griekse en vooral middeleeuwse denken en de wetenschappelijke revolutie alsmede de algemeen-maatschappelijke verandering in de zestiende en zeventiende eeuw plaatst de auteur het westerse individu-begrip in historisch perspectief. Nadrukkelijk wordt bij de behandeling van laatstgenoemde periode gewezen op de negatieve effecten van de verzelfstandiging en het toenemende gewicht van de economische levenssfeer binnen de maatschappij en de invloed daarvan op het denken over mens, wetenschap, politiek en onderwijs. Zo wordt het aan de Verlichting en de Amerikaanse grondwet en onafhankelijkheidsverklaring ten grondslag liggende individualistische mensbeeld bekritiseerd (pag. 25 en 186). Onder het hoofdje Rechtswetenschappen (pag. 27) merkt de auteur - ons inziens terecht - op, dat het probleem van de verantwoordelijkheidstoewijzing complexer is (meer institutioneel, M.S.) naarmate vooronderstellingen van het in onze hedendaagse cultuur dominante individu-begrip ter discussie worden gesteld.

De uiteenzetting over mensbeeld en wetenschapstheorie in de nieuwe natuurkunde is voor een leek als uw recensent indrukwekkend. De overgang van de verhandeling over het mensbeeld binnen dit harde wetenschapsdomein naar die in het perspectief van de planetaire evolutie, de planetaire mens en de Gaia-theorie is

vloeiend. De auteur vat de planeet aarde op als de moederschoot binnen de evoluerende kosmos (pag. 132 en 133) en de organische plaats van de mens daarbinnen als leven-binnen-leven. De opgeworpen vragen zijn in dit vierde hoofdstuk wel zeer fundamenteel (pag. 142 t/m 144) en de - deels voorzichtig geopperde - conclusies verrijkend (pag. 138 en 142). Aan het slot vraagt de auteur zich af, of de door hem opgesomde Gaiaanse gedragskenmerken (pag. 151 e.v.) d.w.z. die van het kosmische en planetaire evolutieproces, kunnen bijdragen tot de optimalisering van het menselijk gedrag. Hij spreekt hier van de ont-dekte fundamentele code van de natuur, namelijk coöperatieve wederzijdse afhankelijkheid die het hedendaags en toekomstig (ethisch) mensbeeld niet onberoerd kan laten.

De twee overige wetenschapsgebieden die de auteur behandelt zijn geplaatst tussen de beide zojuist vermelde waarop het hoofddaccent valt. Het hoofdstuk over het mensbeeld in de alternatieve psychologie mondt uit in de conclusie, dat de mens gekenmerkt wordt door relationaliteit en een co-habitus is. Eerder (pag. 78) wordt opgemerkt dat psychologen zelden of nooit vragen stellen vanuit het standpunt van het milieu of het object. In het hoofdstuk over de sociologie waar in dit abstracte midden-gedeelte van het boek de relatie met het onderwijs nog het meest direct aan de orde komt, zijn de besprekingen van de theorieën van Bernstein en vooral die van Bourdieu en Giddens op zich reeds de moeite van het lezen waard.

In het de studie afrondende hoofdstuk vat de auteur zijn bevindingen nogmaals samen en richt zich op het vakgebied opvoeding en onderwijs. Hij constateert dat er een nieuw mensbeeld oprijst met een individu-overstijgend karakter, dat vragenderwijs zelfs wordt aangeduid als meta-paradigma. Vervolgens gaat de auteur in op een aantal fundamentele en actuele pedagogische vraagstukken: vrijheid en verantwoordelijkheid, verschuivende normen alsook zingeving. In de laatste paragraaf, waar het onderwijs centraal staat, geraakt de auteur meer 'down to earth'. Daar komt de verhouding tussen leerling en leraar, de inhoud van het onderwijs, vernieuwing en begeleiding alsmede lokaal en centraal onderwijsbeleid ter sprake. De auteur presenteert onder meer een complex meer-dimensioneel ordeningsmodel voor onderwijsinhouden (Figuur 6: een relationeel mensbeeld en basisvorming,

pag. 214). Hij pleit nogmaals voor een eigentijdse algemene vorming, die de aldaar vermelde traditionele dualismen overstijgt. Ook dient de in het onderwijs vaak te dominante idealistische autonomie-opvatting volgens hem te worden overwonnen (pag. 126).

Aan het slot komt de auteur in opstand tegen de centra van politiek-economische macht. De confrontatie tussen economie en onderwijs kan zijns inziens niet langer worden uitgesteld. Hij eindigt met een dringend appel aan beleidsverantwoordelijken om “de toekomst van het onderwijs niet langer uit te leveren aan het pedagogische, menswetenschappelijke en vooral paradigmatisch verdachte, en in zichzelf kreupele bouwsel van het economisch referentiepunt.”

Een publikatie als de onderhavige heeft als verdienste dat ze uitlokt tot discussie. De auteur gaat de strijd aan met de geest van de tijd, zoekt in de huidige periode van verwarring naar een nieuwe oriëntatie en neemt stelling. Daarbij tegelijkertijd zijn verontwaardiging en ergernis van zich af schrijvend. De stijl is uitstekend, bij tijd en wijle zelfs meeslepend. Soms dreigt Wielemans als schrijver evenwel op hol te slaan. Het frequent gebruik van leestekens is niet in alle gevallen functioneel. Af en toe bevat de tekst te veel herhaling. De analyse en diagnose van de veelomvattende problematiek resulteert uiteindelijk in een globale indicatie van de richting die het onderwijs (-beleid) en een wetenschap als de pedagogiek/onderwijskunde zouden moeten inslaan. Wielemans is met zijn fundamentele vraagstelling naar de aard van de (menselijke) natuur bij de tijd. Een vergelijking met studies als die van Toulmin “Cosmopolis. The hidden agenda of modernity” en Fukuyama “The end of history and the last man” lijkt interessant. We plaatsen een aantal kanttekeningen.

Allereerst valt op, dat Wielemans de modernisme- postmodernisme discussie vrijwel negeert. Aandacht voor bepaalde weer actueler wordende donkere zijden van het mensdom ontbreekt. Zo wordt er niet of nauwelijks gerefereerd aan Nietzsche en Heidegger, maar wel aan Teilhard de Chardin. Ook de Franse postmodernisten komen niet ter sprake evenals bijvoorbeeld De Kadts “Het fascisme en de nieuwe vrijheid” en Dewinter met zijn Vlaams Blok.

Als noorderling stootten we op nog enkele punten die ten dele samenhangen met de katholieke en zuidelijke achtergrond van de auteur. Zo hadden we een woord als ‘geculpabiliseerd’ niet in de tekst van een Vlaming verwacht. De zestiende en zeventiende eeuw worden in negatieve zin geïnterpreteerd dan doorgaans het geval is, zeker ten noorden van de Moerdijk. Voorts werd reeds opgemerkt, dat de auteur zich nogal kritisch uitlaat over de Verlichting en de Amerikaanse grondwet en onafhankelijkheidsverklaring. Ook wordt de rol van de (nationale) overheid vrij negatief beoordeeld. De tekst in het slothoofdstuk over vrijheid en verantwoordelijkheid, verschuivende normen alsmede zingeving wekte bij uw recensent hier en daar associaties op met denkbeelden als die van Hirsch Ballin. In de recente wetenschappelijke beleidsdiscussie wordt de stroming waarvan deze politicus één van de exponenten is, wel aangeduid met de begrippen communitarisme en nieuwe politieke theologie. Onze houding ten opzichte van deze stroming is wat ongemakkelijker en ambivalenter geworden.

In het verleden bleek uit reacties van met name katholieke zijde op de door ons gelanceerde idee van streekonderwijsgemeenschap als alternatieve organisatievorm voor (kleine) afzonderlijk opererende scholen – in eerste instantie tot onze verwondering – dat ons denken over onderwijs(-beleid) verwantschap vertoont met dat in confessionele kring. We delen dan ook tot op zekere hoogte de bezwaren die vanuit deze hoek en door Wielemans worden aangevoerd tegen een ongenueanceerd rationeel-lineair boekhoudkundig en economisch denken waarvan bijvoorbeeld de recente schaalvergroting in het onderwijs mede een uitvloeisel is. Wel zijn, en waren, we ons bewust van het gevaar dat een deel van de tegenstanders van een dergelijk beleid(-sdenken) onbedoeld onder de bekoring van een organisch denken kan geraken dat uitgaat van een harmonische natuurlijke groei en het verleden idealiseert. Opgemerkt zij in dit verband dat Wielemans nadrukkelijk afstand neemt van het personalisme (pag. 45), dat zijns inziens persoon en gemeenschap te zeer scheidt.

De auteur maakt zich ernstig zorgen over het milieu-vraagstuk en de verhouding tussen mens(-opvatting) en natuur. In het hoofdstuk dat handelt over het mensbeeld in de planetaire evolutie en uitmondt in de Gaia-theorie onderneemt

hij een wel zeer verre en hoge vlucht. De daar voor de (onderwijs-)wetenschap en het (onderwijs-)beleid visionair gepresenteerde boodschap wordt door een overdosis aan bevologenheid en een af en toe te breedvoerige tekst onnodig geschaad.

Een ander bezwaar betreft de zoektocht naar nieuwe mensbeelden in de vier wetenschapsgebieden. De uitkomst daarvan blijkt, ook per hoofdstuk, steeds wonderwel te passen bij hetgeen gezocht wordt, namelijk een zinvoller en meer bevredigend mensbeeld voor een eigentijdse pedagogiek en onderwijskunde. De auteur slaagt er niet in de indruk te vermijden dat hier voor een deel sprake is van een selectief-finalistisch zoekt en gij zult vinden.

Wielemans heeft met het op zijn eentje schrijven van dit boek een gigantisch karwei op zich genomen. In wezen zoekt de auteur naar een nieuw gesecculariseerd (?) kader en houvast in een individualiserende en atomiserende maatschappij. Uitgaand van een herinterpretatie van het Darwinisme, in aansluiting bij recente wetenschappelijke inzichten, komt hij in zijn Gaia-theorie als het ware uit bij een sociaal geocentrisme-in-interplanetair-perspectief, daarbij het heliocentrisme overstijgend. Het is geen wonder, en geen schande, dat de auteur zich bij dit karwei af en toe lijkt te vertillen.

Een hoofdbezwaar achten we het, dat de economie door Wielemans wel zeer negatief wordt gepercipieerd. Door het inlassen van een hoofdstuk over nieuwe mensbeelden in de post-keynesiaanse economie had het boek ons inziens aanzienlijk aan (overtuigings-)kracht kunnen winnen. De auteur had erop kunnen wijzen, dat het mensbeeld van de homo economicus de laatste tijd door economen weer in toenemende mate wordt bekritiseerd, ook door een deel van de aanhangers van de dominante neo-klassieke theorie. Soms wordt zelfs de Schotse ethicus Adam Smith geherinterpreteerd. De kritiek op de vigerende economie betreft met name het methodologisch individualisme en het overaccntueren van de technologische rationaliteit.

Voorts had de auteur het opmerkelijke feit kunnen benutten, dat op de citatie-index van de Nederlandse economen Hofstede, auteur van "Allemaal andersdenkenden. Omgaan met culturele verschillen," al enige tijd bovenaan staat. Evenals Wielemans relatieveert en problematiseert deze het westerse individualisme en de

daarmee samenhangende wijze van denken. In de economische wetenschap wordt eveneens al geruime tijd aandacht besteed aan de milieu-problematiek, denk voor Nederland aan Tinbergen en vooral Pen. Opvallend is dat deze (en andere) wetenschappers vast blijken te houden aan het in de sociale wetenschappen in diskrediet geraakte begrip welzijn, dat op hun wetenschaps-terrein indertijd is geïntroduceerd door Hennipman. Ook onderwerpen als (bedrijfs-)ethiek en alternatief ondernemen mogen zich in een toenemende belangstelling verheugen. Onlangs verscheen er zelfs een proefschrift over sociocratie in bedrijven van de hand van een ondernemer, en wel een oud-leerling van Kees Boeke.

We vragen ons derhalve af of Wielemans zich, in tegenstelling tot bijvoorbeeld één van de meest inspirerende en produktieve pedagogen van de laatste decennia als Blankertz, door zijn gerichtheid op de natuur(-kunde) en indirect door de in academische kring vaak nog gangbare traditionele polariteit tussen de fysica en de sociale wetenschappen niet te zeer afsluit voor een belangrijk aspect van de werkelijkheid. De analyse van de 'harde' natuurwetenschap had gecompleteerd kunnen worden met een kritische beschouwing van de (quasi-)harde wetenschap der economie.

Een volgende opmerking betreft het ontbreken van Duitstalige literatuur. We misten vooral onderwijswetenschappers als Klafki en Blankertz. Habermas wordt hooguit indirect als bron gebruikt. Hoewel deze auteurs nadrukkelijk in de traditie staan van de Aufklärung, vertonen met name de denkbeelden van de eerste twee veel overeenkomst met die van Wielemans. Juist daardoor zouden ze ertoe kunnen bijdragen om naast het beschouwende aspect bij deze de gerichtheid op het concrete maatschappelijk handelen te vergroten. Vooral Blankertz is in dezen voor de auteur mogelijk in meerdere opzichten van belang. We lichten dit kort toe.

Beiden hechten aan een hermeneutisch-fenomenologische benadering en de eigenheid van de pedagogiek, worstelen met de teloorgang van de metafysische dimensie, staan kritisch ten opzichte van het sciëntisme en wijzen op het belang van de alledaagse praktijk en de historie. Tevens hebben ze oog voor het geheel, voor het primaat van zingeving, voor een verdergaande integratie van algemeen en beroepsonderwijs alsmede voor het ontwerpend en construerend

aspect van wetenschap en de relatie van wetenschap met beleid. Blankertz gaat in een aantal opzichten evenwel een stapje verder.

Blankertz is sterk beïnvloed door het neokantianisme, de Frankfurter Schule en onder meer zijn studie van de polytechnische school te Parijs. Vroegtijdig betoonde hij zich ook een voorstander van de narratieve methode. Hij herinterpreteert Von Humbolt. Daarbij vestigt hij de aandacht op de verwetenschappelijking van maatschappij-en-economie. Ook poneert hij de stelling, dat het algemene zich toont in het bijzondere en bijgevolg beroeps(-gericht) onderwijs exemplarische en vormende waarde heeft voor het algemeen vormend onderwijs. Deze en andere mede op theorie gebaseerde standpunten en inzichten vinden bij Blankertz hun neerslag in zijn praktisch handelen. Zo was hij medeoprichter van het Bundesinstitut für Berufsbildung en leverde hij een bijdrage aan de ontwikkeling van een nieuw leergebied als Arbeitslehre. Bovenal was hij echter initiator-en-leider van het omvangrijke Modell-Versuch in Nordrheinland-Westfalen waarin van 1972 tot 1986 met behulp van leerplaatsen in een Kollegschule, een nieuw onderwijstype voor de opbouw van het voortgezet onderwijs, integratie van algemeen en beroepsonderwijs werd nagestreefd. Mede in verband met dit veldexperiment heeft hij zich tevens beziggehouden met de problematiek die annex is met beleidsadvisering. Geïnspireerd door Habermas opteerde hij voor een (pragmatisch-)democratisch besturingsmodel. Zijn ideeën aangaande het institutioneel-organisatorisch en didactisch-inhoudelijk vormgeven van het onderwijs vertonen op meerdere onderdelen opvallend veel gelijkenis met die van Van Gelder, Dewey en tot op zekere hoogte Matthijssen, met wie Wielemans zich waarschijnlijk het meest verwant voelt.

Wielemans houdt meer afstand tot de praktijk, in de zin van concreet handelen, althans in dit boek. Hij probeert ertoe bij te dragen het zicht op wat hij aanduidt als het duale grondpatroon van de menselijke existentie te vergroten. Hij wil polariteiten doorbreken, scheidingen overbruggen (ook tussen de natuurkunde en de 'humane' wetenschappen) en het individu voorbij op weg naar een eigentijds mens-en wereldbeeld. Hetgeen de auteur te berde brengt is intrigerend en ons inziens in menig opzicht in dubbele zin voor discussie vatbaar.

Conclusie: Wielemans presenteert ons een erudiete, op onderdelen controversiële studie die terecht op een aantal universiteiten de literatuurlijst siert.

M. Santema

Mededelingen

Congres Effectiviteit van interventies

Als afscheid van de stichting PEDON wordt op 1 december 1995 in de Eenhoorn te Amersfoort een congres gehouden met als thema 'Effectiviteit van interventies'. In de ochtend zullen Prof.dr. E. Zigler uit de USA en Dr. K. Rowe uit Australië een lezing houden. In de namiddag is er een aantal workshops.

Nadere informatie is verkrijgbaar bij mevr. drs. A. Legters of mevr. drs. I. Groenestege, vakgroep Pedagogiek, Universiteit Utrecht, Postbus 80.140, 3508 TC Utrecht; tel.: 030 534597/535779, fax: 030 537731.

International Conference on Conflict and Development in Adolescence

Deze conferentie wordt van 21 tot en met 24 november 1995 in Gent gehouden.

Nadere informatie is verkrijgbaar bij: ICA Congress Secretariat, Henri Dunantlaan 2, B-9000 Gent (België); Tel.: 32 9 233 08 13; fax: 32 9 264 64 99.

Inhoud andere tijdschriften

Comenius

15e jaargang, nr. 1, 1995

Zelfthematisering in het opvoedingssysteem, door R. Vanderstraeten

Opvoeding en intersubjectiviteit. Over de structuur van de pedagogiek van John Dewey, door G. Biesta

Pesten en jeugdcultuur, door J. Janssen

Pesten is geen kinderspel, door C. van Lieshout

Comenius

15e jaargang, nr. 2, 1995

Volwasseneneducatie en identiteitsvorming: een inleiding, door F. Meijers, L. Veendrick en W. Wardekker

Moderniteit en volwasseneneducatie, door H.

Friebel, F. Meijers, A. Cavalli en Ph. Fritsch

Volwasseneneducatie en kritische identiteitsvor-

ming; van een deficiëntie- naar een competentie-benadering, door Th. Jansen en D. Wilde-meersch

Van geletterdheid naar basisvaardigheden, door M. van der Kamp, J. Scheerens en L. Veendrick

Opleiden en leren in arbeidsorganisaties: het ambivalente perspectief van kennis-productiviteit, door J. Kessels

The imagination of a radical democracy. Een interview met Henry Giroux, door S. Miedema en G. Biesta

Tijdschrift voor Orthopedagogiek

34e jaargang, nr. 6, 1995

Sociale interacties tussen leidsters en peuters in kortdurende leertestopdrachten, door G.M. van Aalsvoort en A. J. J. M. Ruijsseenaars

Verwerven van leesstrategieën via luisteren,

door C. Aarnoutse, S. Gruwel en R. Oduber

Voorwaarden voor 'Weer Samen Naar School'.

Vergelijkende studie naar de middelen voor leerkrachten in een aantal landen, door S. J. Pijl en

C. J. W. Meijer

Ontvangen boeken

Acker, J. van, *Gedrags- en opvoedingsproblemen*. Bohn Stafleu Van Loghum, Houten, 1995, f 59,50.

Beemen, L. van, *Ontwikkelingspsychologie*. Wolters-Noordhoff, Groningen, 1995, f 74,-.

Buggenum, W. van, & Hermans, J., *Contract hulpverlening in de jeugdzorg op basis van de methode Goal Attainment Scaling*. Uitgeverij SWP, Utrecht, 1995, f 19,50.

Claessens, M., *Programma-evaluatie bij innovatie van een ingenieursopleiding* (dissertatie). Delftse Universitaire Pers, Delft, 1995.

Keulen, H. van, *Making sense. Simulation-of-Research in organic chemistry education* (dissertatie). Universiteit Utrecht, 1995.

Lowyck, J., & Verloop, N., *Onderwijskunde. Een kennisbasis voor professionals*. Wolters-Noordhoff, Groningen, 1995, f 74,-.

Raijmakers, L. P. T., Wafelbakker, F., Baan-Slootweg, O. H. van der, Bullens, R. A. R., Wouters, D., *Handelen bij vermoeden van seksueel misbruik van kinderen en jeugdigen II. De richtlijnen SMJ in de praktijk*. Van Gorcum, Assen, 1995, f 39,50.

Inhoudsopgave

Pedagogische Studiën Jaargang 72, nummer 5/1995

L

P. G. J. ten Haaf en J. M. A. M. Janssens

Opvoedingsmaten: Convergente en discriminante validiteit 322

S. Brand-Gruwel, C. A. J. Aarnoutse en K. P. van den Bos

Het verbeteren van tekstverwerkingsstrategieën bij zwakke lezers
via lezen en luisteren 340

R. Severing en L. Verhoeven

Taalvaardigheid Papiamentu en Nederlands van leerlingen op Cu-
raçao 357

P. F. de Jong

Begripsvaliditeit van de Amsterdamse Kindergedragslijst 374

Kroniek

P. J. J. Stijnen (red.)

De Onderwijsresearchdagen 1995 in Groningen: 19-21 juni
1995 380

Boekbesprekingen 394

Mededelingen 400

P. G. J. ten Haaf en J. M. A. M. Janssens

Samenvatting

Het doel van deze studie is het bepalen van de convergente en discriminante validiteit van verschillende maten voor drie opvoedingsconcepten: ondersteuning, autoritatieve controle en restrictieve controle. Om de opvoedingsconcepten te meten is gebruik gemaakt van observaties tijdens maaltijden en tijdens taaksituaties, interviews met ouders, een vragenlijst voor ouders en een voor kinderen, en ratingschalen. Aan deze studie hebben 89 moeders en 65 vaders en hun 89 kinderen deelgenomen (leeftijd 10-13 jaar). De convergente en discriminante validiteit zijn getoetst door middel van MTMM-analyses, exploratieve factoranalyses en LISREL-analyses. De convergente validiteit van de drie opvoedingsconcepten is bevredigend, hoewel de correlaties tussen de verschillende maten van eenzelfde concept niet zo hoog zijn als werd verwacht. De discriminante validiteit van de maten voor de drie opvoedingsconcepten is laag: maten voor ouderlijke ondersteuning en controle blijken onderling hoog samen te hangen.

Inleiding

Het doel van deze studie is het bepalen van de convergente en discriminante validiteit van maten voor drie opvoedingsconcepten: ondersteuning, autoritatieve controle en restrictieve controle. Rollins en Thomas (1979) definiëren ondersteuning als gedrag van een ouder waardoor het kind zich op zijn gemak voelt in aanwezigheid van de ouder en zich geaccepteerd en gewaardeerd voelt als persoon. In de literatuur worden verschillende andere termen gebruikt om ondersteuningsgedrag te definiëren: koestering, warmte, affectie, acceptatie, liefde

en responsiviteit. In de volgende paragrafen bedoelen we met ondersteuning al deze warme, affectieve en ondersteunende ouderlijke gedragingen, omdat een warme, affectieve en ondersteunende relatie het gemeenschappelijke element in al deze gedragingen is.

Ouderlijke controle verwijst naar ouderlijke gedragingen, waarmee de ouder grenzen stelt aan het gedrag van een kind. In deze studie hebben we binnen de algemene controle-dimensie twee meer specifieke concepten onderscheiden: autoritatieve controle en restrictieve controle. We hebben hiervoor twee overwegingen. Ten eerste, in een algemeen controle-concept worden kwalitatief verschillende gedragingen onder één noemer geplaatst. Dat wil zeggen, er wordt geen onderscheid gemaakt tussen krachtig, dwingend, restrictief controle- en disciplineringsgedrag van de ouder en de meer kind-georiënteerde controle-technieken waarbij informatie wordt verstrekt. In de literatuur wordt vaker een onderscheid tussen dwingende en kind-gerichte controle-gedragingen gemaakt (Baumrind, 1971, 1973; Hoffman, 1975; Maccoby & Martin, 1983; Rollins & Thomas, 1979), maar tot nu toe is in empirisch onderzoek zelden rekening gehouden met dit kwalitatieve onderscheid. Ten tweede, het onderscheid tussen de meer machtsuitoefende controle-technieken en de meer kind-georiënteerde informatieve controle-technieken is ook gebaseerd op de verschillende consequenties die de technieken hebben voor de ontwikkeling van de competentie van het kind (sociaal, cognitief en gedragsmatig) (vgl. Maccoby & Martin, 1983; Rollins & Thomas, 1979). Kind-georiënteerde controle-technieken hebben een positievere invloed op de ontwikkeling van een kind dan machtsuitoefende technieken.

In de volgende paragrafen gebruiken we voor die twee kwalitatief verschillende vormen van controle de termen autoritatieve en restrictieve controle. Autoritatieve controle (Baumrind, 1973; Staub, 1979) is geconceptualiseerd in termen van het aanmoedigen van de onaf-

* Dit onderzoek is gesubsidiëerd door de Nederlandse organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek (NWO).

hankelijkheid van het kind, redenen geven, uitleg geven, inductieve disciplinerings technieken gebruiken en het kind op rationele wijze begeleiden. Het gemeenschappelijke element in deze gedragingen is dat de ouder niet probeert zijn wil aan het kind op te leggen. Ouders hebben bepaalde verwachtingen van rijp gedrag van hun kinderen en geven uitleg waarom zij die verwachtingen hebben. Als een kind niet aan die verwachtingen voldoet, probeert een ouder uit te leggen waarom dat niet geaccepteerd wordt. Ook moedigt de ouder het kind aan tot zelfstandig gedrag. In het geval van autoritatieve controle probeert de ouder de redelijkheid van zijn gedrag aan het kind duidelijk te maken.

Restrictieve controle kan omschreven worden in termen van striktheid in het afdwingen van regels, strikte grenzen stellen aan het gedrag van het kind, veel gebruik maken van geboden en verboden (Becker, 1964). Hoffman (1970) gebruikt de term machtsuitoefening en verwijst hiermee naar gedragingen zoals fysieke straf, deprivatie van privileges en van materiële bronnen. In de volgende paragrafen worden al deze gedragingen beschouwd als vormen van restrictieve controle. Het gemeenschappelijke element is dat ouders hun wil aan het kind proberen op te leggen; het is niet toegestaan over ouderlijke eisen te discussiëren en van kinderen wordt gehoorzaamheid verwacht. Ouders bepalen wat er gebeurt. Aan het kind is geen uitleg verschuldigd. Autonomie wordt niet op prijs gesteld. Een kind mag pas iets zelfstandig doen als ouders het dwingend als eis opleggen.

Om de convergente en discriminante validiteit van maten te onderzoeken wordt veelal gebruik gemaakt van de multitrek-multimethode analyse (MTMM) (Campbell & Fiske, 1959). Deze analyse is gebaseerd op een matrix van correlaties tussen concepten die met verschillende methoden zijn gemeten. Volgens Campbell en Fiske (1959) is er sprake van convergente validiteit van een concept, als de verschillende maten van dat concept onderling hoog correleren (hoge monotrek-heteromethode correlaties). Er is sprake van discriminante validiteit als deze monotrek-heteromethode correlaties hoger zijn dan de correlaties tussen verschillende concepten, al

dan niet met dezelfde methode gemeten (heterotrek-monomethode en heterotrek-heteromethode correlaties).

Om na te gaan welke aanwijzingen reeds gevonden zijn voor de convergente en discriminante validiteit van maten die gebruikt zijn om opvoedingsconcepten te meten, hebben we 28 studies geselecteerd, gepubliceerd tussen 1980 en 1991, waarin verschillende maten zijn gebruikt om opvoedingsconcepten te meten. De selectie is gebaseerd op het ERIC-systeem en het PSYCLIT-systeem en op artikelen en dissertaties van Nederlandse auteurs. De resultaten met betrekking tot de convergente en discriminante validiteit worden weergegeven in Bijlage 1. We gaan kort op de bevindingen van deze literatuurstudie in. Voor een uitvoerige bespreking verwijzen we naar Ten Haaf (1993).

Uit de resultaten van Bijlage 1 rijst geen eenduidig beeld op met betrekking tot de convergente validiteit. Sommige studies vinden aanwijzingen dat maten voor opvoedingsconcepten over het algemeen convergent valide zijn, maar nog meer studies suggereren dat de convergente validiteit van deze maten over het algemeen matig of laag is. Ook de bevindingen ten aanzien van de discriminante validiteit van de opvoedingsmaten is niet eenduidig. Slechts in vier studies (Grolnick & Ryan, 1989; Janssen, 1990; Schwarz, Barton-Henry & Pruzinsky, 1985; Schwarz & Mearns, 1989) wordt expliciet geconcludeerd dat de discriminante validiteit van de gebruikte maten bevredigend is. In de meeste studies is gevonden dat maten voor restrictieve controle negatief samenhangen met maten voor ouderlijke ondersteuning en met maten voor autoritatieve controle, en dat maten voor ouderlijke ondersteuning en maten voor autoritatieve controle onderling positief samen hangen.

Een tweede resultaat van het overzicht van de 28 studies is, dat in slechts enkele studies de convergente en discriminante validiteit geanalyseerd is op basis van de criteria van Campbell en Fiske, hoewel de verzamelde data wel geschikt zijn voor een dergelijke analyse. Evenmin is de validiteit op een andere systematische manier onderzocht.

In deze studie maken we in de eerste plaats gebruik van MTMM-analyse zoals voorgesteld door Campbell en Fiske. Recent hebben ver-

schillende onderzoekers (Graham, Rohrbach, Hanse, Flay & Johnson, 1989; Marsh & Hocevar, 1988; Schmitt & Stults, 1986; Widaman, 1985) gewezen op enkele problemen met betrekking tot MTMM-analyse. Ten eerste, Campbell en Fiske analyseren de MTMM-matrix door middel van eenvoudige visuele inspectie. Criteria voor de bepaling van de convergente validiteit zijn duidelijk en onomstreden. Correlaties tussen verschillende maten voor hetzelfde concept moeten statistisch significant en groot genoeg zijn om verder validiteitsonderzoek te rechtvaardigen. Met betrekking tot de discriminante validiteit zijn de criteria echter niet zo duidelijk. De beoordeling van discriminante validiteit is subjectief. Campbell en Fiske hebben geen eenduidige criteria geformuleerd. Ten tweede, op basis van MTMM-analyse kan unieke variantie niet onderscheiden worden van methodevariantie, noch kan methodevariantie onderscheiden worden van conceptuele variantie. Ten derde, MTMM-analyse veronderstelt ongecorrleerde conceptuele factoren en ongecorrleerde methodefactoren. De analyses zijn beperkt, als aan deze veronderstellingen niet wordt voldaan (Graham et al., 1989; Marsh & Hocevar, 1988; Schmitt & Stults, 1986).

De laatste jaren wordt Confirmatory Factor Analysis (CFA) frequent toegepast als een alternatieve analyse-methode (Graham et al., 1989; Marsh & Hocevar, 1988; Widaman, 1985). CFA maakt deel uit van de LISREL-procedure (Jöreskog & Sörbom, 1981). De onderliggende structuur van de MTMM-matrix kan worden onderzocht met behulp van CFA. Deze onderliggende structuur zou dan moeten bestaan uit een aantal latente conceptuele en methodefactoren, waarop de verschillende maten moeten laden. De variantie van elke maat wordt onderscheiden in conceptuele variantie en methodevariantie. Bovendien heeft elke maat unieke variantie. Ook deze analysemethode hebben we toegepast om de convergente en discriminante validiteit van maten voor opvoedingsconcepten te onderzoeken.

In ons onderzoek worden drie latente conceptuele factoren verondersteld, een Ondersteunings-, een Autoritatieve Controle- en een Restrictieve Controle-factor. We hebben in onze studie gebruik gemaakt van observaties tijdens maaltijden en tijdens taaksituaties, in-

terviews met ouders over opvoedingssituaties, een vragenlijst voor ouders en een voor kinderen, en ratingschalen. Aangezien elk concept met deze vijf verschillende methoden is gemeten, zouden op elke conceptuele factor vijf verschillende maten moeten laden. Op de Ondersteuningsfactor worden bijvoorbeeld hoge ladingen van de vijf maten voor ondersteuning verwacht.

De variantie van een maat is niet alleen afhankelijk van het concept dat het beoogt te meten, maar ook van de gebruikte methode. Om deze zogenaamde methodevariantie te kunnen verklaren, moeten methodefactoren in het model worden opgenomen. Alle maten die vastgesteld zijn met dezelfde methode zouden moeten laden op een methodefactor. In ons onderzoek moeten wij derhalve vijf methodefactoren onderscheiden: een voor de observatie-maten, een voor de interview-maten, een voor de maten van de vragenlijst voor ouders, een voor de maten van de vragenlijst voor kinderen, en een voor de maten van de ratingschalen. Op elke methodefactor worden drie ladingen verondersteld, namelijk van de maten voor ouderlijke ondersteuning, voor autoritatieve controle en voor restrictieve controle.

De LISREL-analyse geeft aanwijzingen voor de convergente en discriminante validiteit van de verschillende maten. Er is sprake van convergente validiteit van maten van een opvoedingsconcept, als alle maten van dit concept hoog laden op de veronderstelde conceptuele factor. Van discriminante validiteit is sprake als ten eerste blijkt dat maten die op de conceptuele factor laden waarop ze ook zouden moeten laden, niet laden op andere conceptuele factoren. Ten tweede moet blijken dat de schattingen van de correlaties tussen conceptuele factoren laag zijn.

Als een model niet past bij de data, is het mogelijk andere, wellicht beter passende modellen te analyseren. In deze studie veronderstellen we drie gecorrleerde opvoedingsconcepten: ouderlijke ondersteuning, autoritatieve controle en restrictieve controle, omdat uit de resultaten van ons literatuuroverzicht blijkt dat veelal significante relaties zijn gevonden tussen ouderlijke ondersteuning, autoritatieve controle en restrictieve controle. Bovendien zijn we gestart met vijf ongecorrleerde methodefactoren. We veronderstellen dat elke

methode zijn eigen variantie creëert; die variantie is onafhankelijk van de variantie gecreëerd door andere methoden. Nu kan men stellen dat er naast verschillen in de methode, er ook verschillen zijn in de bronnen van informatie. Zo zijn bij het ouder-interview en de oudervragenlijst de ouders de bron en bij de ratingschalen en de observaties een onafhankelijke observator. Dat zou gecorreleerde methode-factoren meer aannemelijk maken. Het feit echter dat scores op bepaalde maten mede bepaald zijn door dezelfde bron leidt in eerste instantie tot correlaties tussen die maten en daarmee wordt rekening gehouden door uit te gaan van gecorreleerde conceptuele factoren. Ook is ervan uitgegaan dat de methode- en conceptuele factoren niet met elkaar gecorreleerd zijn en dat ook errortermen in het model onafhankelijk van elkaar zijn.

Op zoek naar beter fittende modellen hebben we gebruik gemaakt van aanwijzingen die de LISREL-analyses leveren. Op de eerste plaats geeft de LISREL-analyse aan of bepaalde ladingen op latente factoren hoog genoeg zijn. Men kan in vervolganalyses niet-significante ladingen elimineren. Ook geeft het programma aan of bepaalde ladingen alsnog moeten worden verondersteld. Hetzelfde geldt voor correlaties tussen factoren. Het programma geeft aan of bepaalde correlaties terecht of onterecht op nul gesteld zijn en of bepaalde correlaties die verondersteld werden, terecht in de model-specificaties zijn opgenomen. Ten slotte toetst het programma of bepaalde errortermen ten onrechte als ongecorrleerd zijn verondersteld. Het laatste heeft overigens pas zin als het gaat om errortermen die behoren bij maten die onderling ipsatief gescoord zijn of bij maten die gebaseerd zijn op interviews en vragenlijsten waar de informatie in beide gevallen door de ouders zelf gegeven is, dan wel bij maten die gebaseerd zijn op observaties en de ratingprocedure waar de informatie in beide gevallen door een onafhankelijke observator is verzameld.

Patterson en Bank (1986) en Dishion (1990) hebben eveneens voorgesteld om LISREL-analyses te gebruiken om MTMM-data te onderzoeken, maar zij hebben de vraag naar de convergente en discriminante validiteit niet onderzocht door middel van LISREL-analyses. Patterson en Bank, en Dishion hebben voorgere-

steld om alvorens LISREL-analyse uit te voeren eerst factoranalyse te verrichten, om na te gaan of de verschillende maten voor een bepaald concept laden op de conceptuele factor waarop zij verondersteld worden te laden. Als bijvoorbeeld alle vijf maten voor ouderlijke ondersteuning laden op één factor, dan kan men concluderen dat de convergente validiteit van deze vijf maten bevredigend is. Ze vormen een robuuste conceptuele factor. Met behulp van factoranalyse hebben we ook geanalyseerd, of maten voor autoritatieve controle op een factor Autoritatieve Controle laden, en of maten voor restrictieve controle laden op een factor Restrictieve Controle. Deze exploratieve factoranalyses zijn uitgevoerd, omdat het geen zin heeft LISREL-analyse uit te voeren, wanneer van tevoren duidelijk is dat geen robuuste conceptuele factoren zijn te verwachten.

Alle analyses zijn voor vaders en moeders afzonderlijk uitgevoerd. We hebben dit gedaan, omdat we aanwijzingen hebben gevonden, dat conclusies over de convergente en discriminante validiteit voor vaders en moeders kunnen verschillen (zie o.m. Demo et al., 1987; Gecas & Schwalbe, 1986; Grolnick & Ryan, 1989; Roberts, 1986).

1 Methode

1.1 Subjecten

Aan deze studie hebben 154 ouders, 89 moeders en 65 vaders van 89 gezinnen deelgenomen. De gezinnen hebben tenminste één kind, in de leeftijd van 10 tot 13 jaar. Het betreft 43 dochters en 46 zonen. De gemiddelde leeftijd van de moeders is 40 jaar, van de vaders 42 jaar. De onderzoeksgroep blijkt wat betreft sociaal-economische achtergrond redelijk homogeen. Het opleidings- en beroepsniveau van zowel moeders als vaders is tamelijk hoog.

1.2 Instrumenten

Om scores op de drie opvoedingsconcepten vast te stellen hebben we gebruik gemaakt van observaties, interviews met ouders, een vragenlijst voor ouders, een vragenlijst voor kinderen en ratingschalen.

Observaties

De gezinnen zijn thuis geobserveerd. In navolging van Cromwell, Olson en Fournier (1976) hebben we een naturalistische taak, een probleemoplossingstaak en een beslissingstaak ontwikkeld. Als naturalistische taak hebben we maaltijdsituaties geselecteerd, omdat het bij maaltijden gaat om vaak voorkomende situaties, waarbij meestal zowel beide ouders als het kind thuis zijn. In elk gezin is tijdens drie maaltijden geobserveerd. De probleemoplossingstaak bestaat uit het oplossen van tangrampuzzels, de beslissingstaak is een vakantie plannen-taak waarbij het gezin wordt gevraagd plannen te maken voor de zomervakantie. Op basis van De Wuffel (1986) is een expressieve taak ontworpen. Aan vader, moeder en het kind wordt een spelbord overhandigd en gevraagd spelregels te maken en het spel te spelen. In elke observatie-sessie participeerden tenminste beide ouders en het kind dat aan het onderzoek deelnam.

De conversaties in de gezinnen zijn op een cassette-recorder opgenomen. De eerste 20 minuten van elke geobserveerde maaltijd en 10 minuten van elke taaksituatie zijn uitgeschreven. De drie opvoedingsconcepten zijn in gedragscategorieën geoperationaliseerd. Op basis van socialisatieliteratuur, studies van ouder-kind interacties en resultaten van een vooronderzoek in tien gezinnen, zijn gedragscategorieën gedefinieerd om verbale interactie te coderen. De opvoedingsconcepten en indicatoren voor elk concept zijn:

- Ondersteuning: *affektieve uitingen op initiatief van de ouder*: stimuleren, verbaal prijzen, vragen naar wensen en gevoelens van het kind, troetelnaampjes geven; *kindgerichte conversatie op initiatief van de ouder*: het kind ontspannen en gemoedelijk vragen naar dagelijkse activiteiten; *affektieve uitingen van de ouder in reactie op gedrag van het kind*: geruststellen, troosten, stimuleren van het kind in een moeilijke taak; *kindgerichte conversatie in reactie op gedrag van het kind*: gemoedelijke reactie van de ouder op een verhaal of een vraag van het kind over gebeurtenissen, accepteren van voorstellen van het kind;
- Autoritatieve controle: *uitleg of informatie verschaffen*: ouder geeft uitleg of informatie over zijn of haar gedrag, informatie over de

uit te voeren taak; *aanmoedigen van onafhankelijk gedrag*: het kind stimuleren tot zelfstandig oplossen, wijzen op eigen verantwoordelijkheid van het kind; *suggesties*: suggesties geven ten aanzien van (taak-)gedrag, uitnodigende vragen stellen waarbij het kind de vrijheid heeft een suggestie uit te voeren, gedragsalternatieven aanreiken;

- Restrictieve controle: *verbale of fysieke dreiging*: dreigen met fysieke of niet fysieke straf, schreeuwen; *ongenoegen uiten*: de ouder geeft ongenoegen te kennen over het gedrag van het kind; *afkeuren*: afkeuren of afwijzen van gedrag; *strikte grenzen stellen*: strikte grenzen stellen door middel van geboden en verboden, stellen wat gedaan moet worden; *verantwoordelijk gedrag eisen*: eisen dat kind zich zelfstandig en verantwoordelijk gedraagt.

Alle verbale interacties tussen een ouder en het kind zijn gecodeerd. De analyse-eenheid was een uiting van de ouder. Per uiting is bekeken onder welke gedragscategorie die uiting viel. Voor elke ouder is berekend hoeveel uitingen tijdens de drie maaltijden en de drie taaksituaties als ondersteunend, autoritatief controlerend of restrictief controlerend zijn gecodeerd. Omdat het totaal aantal uitingen per ouder aanzienlijk varieerde, zijn proportiescores berekend. Voor elke ouder zijn drie observatiescores berekend: een proportiescore voor elk opvoedingsconcept. Hoe hoger de score, hoe ondersteunender etc. de ouder is. Om de betrouwbaarheid te bepalen zijn 20 protocollen door twee onafhankelijke beoordelaars gecodeerd. Vervolgens zijn voor elk concept Pearson correlaties tussen proportiescores voor de twee codeurs berekend. De Pearson correlaties zijn als volgt: ondersteuning .83, autoritatieve controle .85, restrictieve controle .94. Voor elk opvoedingsconcept is de betrouwbaarheid bevredigend.

Interview met de ouder

Bij beide ouders afzonderlijk is thuis een interview afgenomen. Twaalf hypothetische situaties en twee alledaagse problematische opvoedingssituaties zijn voorgelegd. De hypothetische situaties beschrijven een kind dat een norm of huisregel overtreedt, of een kind dat zich ondanks een aansporing daartoe niet prosociaal gedraagt.

We hebben de ouders gevraagd te reageren zoals zij gewoonlijk in een dergelijke situatie zouden doen. Elk interview duurde ongeveer een half uur. De interviews zijn op een cassette-recorder opgenomen en uitgeschreven. Van elke ouder zijn alle reacties in elke situatie gecodeerd. Veel ouders geven meer dan één reactie in elke situatie. In het algemeen hebben we dezelfde gedragscategorieën gebruikt als voor de observatiedata. We hebben enkele additionele gedragscategorieën ontwikkeld om de interviewdata gedetailleerder te kunnen coderen. De additionele categorieën voor elk concept zijn als volgt:

- Ondersteuning: *emotionele ondersteuning*: het kind emotionele ondersteuning geven, begrip tonen voor gedrag van het kind; *indirecte responsiviteit*: het kind naar zijn motieven vragen, indirecte emotionele ondersteuning geven; *responsiviteit zich uitend in gedrag naar anderen*: gedrag van de ouder ten aanzien van anderen in het belang van het kind;
- Autoritatieve controle: *aanmoedigen tot persoonlijk of materieel herstel*: het kind vragen het weer goed te maken met het slachtoffer of verontschuldigen aan te bieden; *wijzen op gevolgen van gedrag*: wijzen op de gevolgen van gedrag voor een ander, of op de situatie waarin een ander verkeert; *rolneming*: het kind stimuleren om zich te verplaatsen in de positie van een ander;
- Restrictieve controle: *persoonlijk of materieel herstel eisen*: eisen dat het kind het weer goed maakt met het slachtoffer; *zelfstandig of verantwoordelijk gedrag eisen*: eisen dat het kind verantwoordelijkheid neemt voor zijn of haar gedrag.

Voor elke ouder zijn drie scores berekend: de proportie van de reacties in de 14 situaties die zijn gecodeerd als ondersteunend gedrag, autoritatief controlerend gedrag of restrictief controlerend gedrag.

Twee codeurs hebben afzonderlijk 10 protocollen gescoord; de interrater-betrouwbaarheid was 79%, dat wil zeggen dat 79% van alle ouderlijke reacties door de twee codeurs aan dezelfde categorie is toegewezen.

Vragenlijst voor ouders

In ons onderzoek is de Nederlandstalige bewerking van de Child Rearing Practices Report (Block, 1981; Siebenheller, 1990) opgenomen. Het instrument bestaat uit 100 uitspraken over opvoeding die in de vorm van een Q-sort aan de ouders zijn voorgelegd. De ouders is gevraagd de kaartjes waarop de items waren gedrukt te verdelen in 9 groepen (1 = minst op mij van toepassing, 9 = meest op mij van toepassing). Elke groep bevat 11 of 12 (de middelste groep) kaartjes. De ouders ontvingen instructies en vervolgens hebben zij deze taak thuis, afzonderlijk, verricht. Bij de selectie van items als indicatoren voor een opvoedingsconcept hebben we ons laten leiden door twee overwegingen. Ten eerste, Holden en Edwards (1989) hebben duidelijk gemaakt dat vragenlijsten voor ouders zoals de CRPR, verschillende opvoedingsaspecten meten: attitudes, gedragsintenties, opvattingen, zelfpercepties en waarden. Wij hebben items geselecteerd die gedragsintenties meten. Ten tweede, we hebben die items geselecteerd die door drie deskundigen op het gebied van ouderlijke socialisatie als indicatoren voor een opvoedingsconcept werden beschouwd. Dertien items vormen de schaal Ondersteuning, bestaande uit items als helpen en troosten als het kind in moeilijkheden verkeert, plezier beleven aan de omgang met het kind en een affectieve en liefdevolle omgang hebben met het kind. Tien items zijn indicatief voor de schaal Autoritatieve Controle; deze items formuleren ouderlijke gedragingen zoals een beroep doen op de zelfstandigheid en verantwoordelijkheid van het kind zonder daarbij iets dwingend op te leggen, uitleg geven bij verbieden van gedrag en het aanmoedigen van onafhankelijkheid van het kind. De schaal Restrictieve Controle bevat 22 items; in deze items worden gedragingen geformuleerd zoals toezicht uitoefenen op het doen en laten van het kind, (dreigen met) straf geven en beheersing van gedrag eisen.

Voor elke ouder is een score bepaald voor ondersteuning, voor autoritatieve controle en voor restrictieve controle door de gemiddelde score over de items van een schaal te berekenen. De interne consistenties (Cronbach's alpha) zijn .73, .77 en .71 voor respectievelijk de schalen Ondersteuning, Autoritatieve Controle en Restrictieve Controle.

Vragenlijst voor kinderen

We hebben het kind gevraagd naar frequenties van opvoedingsgedragingen, variërend van bijna nooit (= 1) tot zeer vaak (= 5). Voor moeders en vaders zijn parallel-versies ontwikkeld.

De schaal Ondersteuning, gebaseerd op Hoffman en Saltzstein (1967) en op Van Seyen (1985), bestaat uit 18 items; deze verwijzen naar gedragingen zoals affectie, genieten met het kind, en aandacht hebben voor het kind. Zeven items, gebaseerd op Hoffman (1970) en op Siebenheller (1990), vormen de schaal Autoritatieve Controle; deze items verwijzen naar gedragingen zoals uitleg geven over consequenties van gedrag, het kind aanmoedigen verantwoordelijkheid te nemen voor zijn gedrag. De schaal Restrictieve Controle bestaat uit 12 items, gebaseerd op Hoffman en Saltzstein (1967) en op Siebenheller (1990); deze verwijzen naar gedragingen zoals straffen, waarschuwingen geven en verbieden van gedrag. Voor elke schaal zijn alpha-coëfficiënten berekend. Deze zijn als volgt: ondersteuning .93, autoritatieve controle .57 en restrictieve controle .76.

Voor elke ouder is de gemiddelde score op een schaal berekend: hoe hoger de score, hoe meer ondersteunend, autoritatief controlerend of restrictief controlerend de ouder is volgens het kind.

Ratingschalen

Elk gezin is bezocht door een medewerk(st)er van het onderzoeksteam. De onderzoeker nam de interviews bij ouders en kind af en observeerde hen. Na afloop van de interviews en observatie-sessies beoordeelde de onderzoeker moeder en vader afzonderlijk op ratingschalen. Voor elk concept zijn twee ratingschalen gebruikt. De schalen hadden de vorm van vijf-puntsschalen. Voor elke ouder zijn drie somscores berekend door de twee scores op de betreffende schalen te sommeren. De twee schalen voor elk concept zijn als volgt:

- Ondersteuning:
 - a) affectief gedrag op initiatief van de ouder;
 - b) adequaat en affectief reageren op signalen van het kind;
- Autoritatieve Controle:
 - a) redenen, uitleg en informatie geven;
 - b) aanmoedigen van verantwoordelijk en

onafhankelijk gedrag;

- Restrictieve Controle:
 - a) verbaal en fysiek overwicht van de ouder;
 - b) strikte regels stellen.

Voorafgaand aan de dataverzameling zijn de raters getraind door middel van een rollenspel, met behulp van audiobanden en met behulp van uitgeschreven protocollen van gezinnen uit een vooronderzoek. Voor 42 ouders zijn door twee onafhankelijke codeurs scores op elke schaal toegekend, een beoordelaar die de observaties en de interviews met de gezinnen uitvoerde en een expertbeoordelaar (de eerste auteur) op basis van bandopnames en protocollen. De beoordelaar die in het gezin was geweest beschikte over veel meer informatie dan de expertbeoordelaar die op basis van audiobanden en protocollen scores heeft toegekend. Desondanks zijn de Pearson correlaties tussen de scores van de twee beoordelaars tamelijk hoog: ondersteuning .60, autoritatieve controle .75 en restrictieve controle .62.

1.3 Procedure

De gezinnen die aan het onderzoek hebben deelgenomen, zijn benaderd via basisscholen in Nijmegen en omgeving. Aan leerkrachten is gevraagd brieven te verspreiden onder leerlingen van de groepen zes, zeven en acht. Aan ouders werd gevraagd deel te nemen aan een onderzoek naar opvoedingssituaties en is kort het doel en de werkwijze van het onderzoek uiteengezet. Na aanmelding is telefonisch contact opgenomen met het gezin, is een korte toelichting gegeven en is de eerste afspraak gemaakt. Tijdens het eerste bezoek is een vragenlijst over achtergrondkenmerken van het gezin afgenomen en zijn moeder en vader geïnterviewd over opvoedingssituaties. Na afloop hiervan zijn drie vervolgsafspraken gemaakt: drie afspraken om te observeren tijdens de avondmaaltijd en tijdens een van de taaksituaties.

Na het laatste bezoek heeft het gezin de toegezegde financiële vergoeding (*f* 100,-) ontvangen.

Tabel 1

Convergente en discriminante correlaties voor de opvoedingsconcepten Ondersteuning, Autoritatieve Controle en Restrictieve Controle voor de data van moeders (onder de diagonaal) en voor de data van vaders (boven de diagonaal)

	Ratingschalen			Observatie			Ouderinterview			Oudervragenlijst			Kindvragenlijst		
	O	AC	RC	O	AC	RC	O	AC	RC	O	AC	RC	O	AC	RC
Ratingschalen															
O		.47	-.21	.37	.05	-.22	.32	.05	-.29	.58	.32	-.41	.32	.27	-.14
AC	.56		-.01	.26	.03	-.27	.43	.24	-.32	.42	.48	-.45	-.04	-.01	-.35
RC	-.40	-.19		-.49	.08	.47	-.35	.00	.24	-.17	-.26	.26	-.10	-.01	.24
Observatie															
O	.34	.30	-.41		.04	-.69	.33	.01	-.31	.23	.48	-.29	.21	.12	-.23
AC	.34	.37	-.17	-.10		-.16	-.06	.03	-.03	-.07	.19	.02	-.14	.04	.09
RC	-.41	-.28	.50	-.68	-.12		-.28	-.03	.35	-.06	-.45	.34	-.08	-.15	.27
Ouderinterview															
O	.44	.40	-.13	.25	.17	-.23		-.04	-.53	.34	.29	-.33	.07	-.02	-.24
AC	.22	.38	-.23	.25	.18	-.21	.08		-.34	-.06	.32	-.15	.00	.20	-.04
RC	-.43	-.42	.29	-.33	-.13	.31	-.58	-.58		-.18	-.43	.41	-.20	-.29	.22
Oudervragenlijst															
O	.45	.39	-.18	.24	.23	-.21	.38	.11	-.38		.36	-.53	.18	-.04	-.27
AC	.23	.40	-.22	.23	.05	-.25	.19	.26	-.30	.37		-.53	.04	.08	-.36
RC	-.29	-.44	.19	-.36	.00	.30	-.26	-.22	.40	-.47	-.64		-.17	-.03	.30
Kindvragenlijst															
O	.23	.20	-.05	.36	-.07	-.14	.21	.47	-.41	.26	.11	-.21		.53	.04
AC	.28	.22	-.12	.28	.10	-.25	.21	.31	-.35	.22	.18	-.25	.47		.33
RC	-.18	-.33	.13	-.20	-.05	.04	-.19	-.05	.23	-.15	-.32	.28	.07	.22	

Noot 1 Correlaties in vet gedrukt: convergente validiteitscoëfficiënten

Noot 2 $r = .21$ -.26, $p < .05$; $r > .28$, $p < .01$

Noot 3 O = Ondersteuning; AC = Autoritatieve Controle; RC = Restrictieve Controle

2 Resultaten

De vraag of maten voor eenzelfde concept convergent valide zijn, hebben we allereerst bestudeerd met de MTMM-analyse. Daartoe is de correlatiematrix onderzocht, die bestaat uit correlaties tussen scores voor de maten voor de opvoedingsconcepten. De matrices voor de data van moeders en de data van vaders zijn weergegeven in Tabel 1.

Uit Tabel 1 blijkt voor de data van moeders dat 23 van de 30 convergente validiteitscoëfficiënten significant zijn op 5%-niveau. Deze coëfficiënten variëren tussen .21 en .50. De gemiddelde convergente validiteitscoëfficiënten zijn als volgt: Ondersteuning $M = .32$, Autoritatieve Controle $M = .25$ en Restrictieve Controle $M = .27$. Voor de data van vaders zijn 21 van de 30 convergente validiteitscoëfficiënten significant. Deze coëfficiënten variëren van .21 tot .58. De gemiddelde convergente correlaties tussen maten voor de concepten zijn: Ondersteuning $M = .35$, Autoritatieve Controle $M = .16$ en Restrictieve Controle $M = .31$. De meeste convergente validiteitscoëfficiënten zijn significant, maar niet hoog. Deze resulta-

ten zijn vergelijkbaar met resultaten die zijn gevonden in de studies die in de inleiding zijn besproken. Op basis van significantie-toetsen kunnen we concluderen dat maten voor opvoedingsconcepten convergente validiteit bezitten, de hoogte van de coëfficiënten is echter gering. De resultaten laten zien dat de maten voor Autoritatieve Controle van vaders geen convergente validiteit bezitten. De correlaties tussen maten voor dit concept zijn zeer laag. Dit komt vooral door de lage correlaties tussen de observatiescores en kindmaten voor dit concept en andere maten voor hetzelfde concept.

Uit Tabel 1 kunnen we ook conclusies trekken over de discriminante validiteit van de gebruikte maten. De correlaties tussen maten voor verschillende concepten, bijvoorbeeld tussen maten voor ondersteuning en maten voor autoritatieve controle, of tussen maten voor autoritatieve controle en maten voor restrictieve controle, zijn zeer hoog. Zowel voor de data van moeders als voor de data van vaders geldt dat correlaties tussen maten voor ondersteuning en maten voor autoritatieve controle hoog en positief zijn, correlaties tussen maten voor autoritatieve controle en maten voor res-

trictieve controle, alsook tussen maten voor ondersteuning en maten voor restrictieve controle zijn hoog en negatief. Veel discriminante correlaties zijn hoger dan convergente correlaties. De discriminante validiteit lijkt derhalve niet bevredigend.

Op de tweede plaats hebben we voor elk concept exploratieve factoranalyses uitgevoerd, zoals door Fiske (1982), Patterson en Bank (1986) en Dishion (1990) is voorgesteld. De bedoeling van deze analyses was na te gaan of de verschillende maten voor een concept laden op één factor. Dit is het geval als uit de resultaten van de factoranalyse blijkt dat er geen tweede of derde factor met een eigenwaarde groter dan één nodig is om de variantie in de verschillende maten te verklaren. Twee factoranalyses op de data van moeders (nl. voor de concepten ondersteuning en autoritatieve controle) leiden tot een één-factor oplossing. Een eerste exploratieve factoranalyse op maten voor restrictieve controle leidt tot een tweefactoren oplossing. In een tweede factoranalyse is het aantal te trekken factoren op één gesteld om te onderzoeken of een één-factor oplossing aanvaardbaar is. Alle maten laden tamelijk hoog (>.40) op de ene factor. De interne consistenties voor de drie factoren zijn respectievelijk .70, .62 en .65; de homogeniteit van de factoren is acceptabel.

Ook twee factoranalyses op de data van vaders (nl. voor de concepten ondersteuning en restrictieve controle) leiden tot een één-factor oplossing. Een eerste factoranalyse op maten voor autoritatieve controle leidt tot een driefactoren oplossing. Als het aantal te trekken factoren op één wordt gesteld, leidt dat niet tot een aanvaardbare oplossing: slechts twee van de vijf maten laden hoog (>.40) op de ene factor. Interne consistenties voor ondersteuning, autoritatieve controle en restrictieve controle zijn respectievelijk .68, .49 en .69. De homogeniteit van de factoren Ondersteuning en Restrictieve Controle blijkt bevredigend; dit blijkt niet het geval voor Autoritatieve Controle.

Aangezien vijf van de zes factoranalyses tot een één-factor oplossing leiden, hebben we Confirmerende Factor Analyse uitgevoerd om de convergente én discriminante validiteit tegelijkertijd te onderzoeken. Verschillende indicatoren zijn gebruikt om te toetsen of een model met de data overeenstemt. In de eerste

plaats is een χ^2 berekend en is getoetst of het model significant van de data afwijkt. Is dat het geval dan stemt het model strikt genomen niet overeen met de data. In de tweede plaats is de Goodness of Fit-index (*GFI*) berekend. Als een *GFI* meer dan .90 bedraagt, dan is het model bevredigend (Lavee, 1988; Lapsley & Quintana, 1989).

Moeders

Ons uitgangsmodel leidt bij de data voor moeders tot een significante χ^2 ($\chi^2 = 118.81$, $df = 76$, $p < .001$, $GFI = .85$). Omdat het model niet met de data overeenstemt, proberen we een beter passend model te vinden.

Modificatie-indices en de significantie van ladingen van maten op de latente factoren laten zien hoe het model verbeterd kan worden. Uit de resultaten van ons uitgangsmodel blijkt dat tussen één paar variabelen gecorreleerde errortermen worden verondersteld, gecorreleerde errortermen tussen de ouderinterviewmaten voor autoritatieve controle en voor ondersteuning. Het betreft derhalve twee maten die met behulp van dezelfde methode zijn vastgesteld. Bovendien blijkt dat de maat voor ondersteuning zoals gemeten met de ratingprocedure niet significant laadt op de latente methodefactor Rating. Op basis van deze bevindingen hebben we ons uitgangsmodel gewijzigd. We hebben gecorreleerde errortermen ingevoerd tussen de ouderinterviewmaten voor autoritatieve controle en voor ondersteuning, en de lading van de maat voor ondersteuning op de methodefactor Rating is op nul vastgezet. Dat gewijzigde model stemt wederom niet overeen met de data ($\chi^2 = 101.53$, $df = 76$; $p = 0.027$; $GFI = .87$). Modificatie-indices geven aan hoe verbetering van dat model mogelijk is. Uit de resultaten blijkt dat gecorreleerde errortermen verondersteld moeten worden tussen twee paren errortermen, tussen de observatiemaat voor autoritatieve controle en voor restrictieve controle, en tussen de observatiemaat voor restrictieve controle en de ratingmaat voor restrictieve controle. Het betreft maten die ofwel de methode gemeen hebben, ofwel het concept waarop ze betrekking hebben. Deze wijzigingen zijn aangebracht; uit de χ^2 -waarde ($\chi^2 = 93.82$, $df = 74$, $p = 0.06$) blijkt dat het model met de data overeenstemt. De goodness-of-fit index is acceptabel (.89). Het model is goed gedefinieerd. In

Tabel 2*Geschatte factorladingen van variabelen van moeders op latente conceptuele en methodefactoren*

	O	AC	RC	R	OBS	OI	OV	KV
O-R	.76							
O-OBS	.51				.85			
O-OI	.54					-.34		
O-OV	.57						.28	
O-KV	.34							.38
AC-R		.83		.56				
AC-OBS		.42			-.33			
AC-OI		.49				-.45		
AC-OV		.46					.61	
AC-KV		.35						.94
RC-R			.48	.28				
RC-OBS			.48		-.46			
RC-OI			.68			.75		
RC-OV			.55				-.68	
RC-KV			.38					.38

Noot Conceptuele factoren: O = Ondersteuning; AC = Autoritatieve Controle; RC = Restrictieve Controle
 Methodefactoren: R = Ratingschalen; OBS = Observatiemethode; OI = Ouderinterview; OV = Oudervragenlijst; KV = Kindvragenlijst

Tabel 2 worden de geschatte ladingen van de maten voor moeders op de latente conceptuele en methodefactoren weergegeven. Alle ladingen op de latente conceptuele en methodefactoren, zoals weergegeven in Tabel 2, zijn significant. Maten voor de opvoedingsconcepten blijken convergente validiteit te bezitten. De ladingen van de kindmaten voor ondersteuning, voor autoritatieve controle en voor restrictieve controle zijn echter laag (<.40). Dus we moeten met betrekking tot de conclusie over de convergente validiteit voorzichtig zijn, omdat de geschatte ladingen op de methodefactoren in dit model hoog zijn, en in enkele gevallen hoger dan de geschatte lading van een maat op de betreffende conceptuele factor.

De discriminante validiteit in het model is gering. Aan één criterium voor de discriminante validiteit is voldaan: elke maat laadt op de conceptuele factor waarop de maat verondersteld werd te laden en geen enkele maat laadt op een tweede conceptuele factor. Er is sprake van discriminante validiteit als aan een tweede criterium is voldaan: correlaties tussen latente conceptuele factoren moeten laag worden geschat. De geschatte samenhangen zijn echter zeer hoog. De geschatte correlatie tussen Ondersteuning en Autoritatieve Controle is positief en hoog (.84). De geschatte correlatie tussen Ondersteuning en Restrictieve Controle (-.92) en de geschatte correlatie tussen Autoritatieve Controle en Restrictieve Controle (-.83) zijn hoog en negatief. Uit de data van moeders

blijkt dat de drie opvoedingsconcepten statistisch gezien geen discriminante validiteit bezitten.

Overigens bleek de aanname van niet gecorreleerde methodefactoren terecht te zijn. Het programma geeft geen aanwijzingen dat correlaties tussen die factoren moeten worden verondersteld.

Vaders

Het uitgangsmodel voor vaders wijkt af van het uitgangsmodel voor moeders.

Volgens Dishion (1990) moet een maat voor een concept tenminste één significante correlatie hebben met een andere maat voor hetzelfde concept om de maat als indicator voor een concept te accepteren in LISREL-analyses. De observatiemaat voor autoritatieve controle en de kindmaat voor autoritatieve controle correleren laag en niet significant met andere maten voor dat concept (zie Tabel 1). Bovendien vormen maten voor autoritatieve controle geen coherente factor, zoals blijkt uit de resultaten van de exploratieve factoranalyse. Met andere woorden, deze twee maten voor autoritatieve controle voldoen niet aan de criteria van Dishion en zijn derhalve in LISREL-analyses buiten beschouwing gelaten.

Het uitgangsmodel is op basis van deze bevindingen veranderd. Het uitgangsmodel is wederom een model bestaande uit drie gecorreleerde conceptuele factoren en vijf ongecorreleerde methodefactoren. Uit de eerste LISREL-

Tabel 3

Geschatte factorloadingen van variabelen van vaders op latente conceptuele en methodefactoren

	O	AC	RC	R	OBS	OI	OV	KV
O-R	.71			.18				
O-OBS	.63				-.52			
O-OI	.51					-.13		
O-OV	.64						-.30	
O-KV	.27							.14
AC-R		.71		.58				
AC-OI		.30				.96		
AC-OV		.71					-.15	
RC-R			.50	.51				
RC-OBS			.57		.81			
RC-OI			.54			-.25		
RC-OV			.68				.74	
RC-KV			.46					.88

Noot Conceptuele factoren: O = Ondersteuning; AC = Autoritatieve Controle; RC = Restrictieve Controle

Methodefactoren: R = Ratingschalen; OBS = Observatie methode; OI = Ouderinterview; OV = Oudervragenlijst; KV = Kindvragenlijst

analyse blijkt dat dit uitgangsmodel niet overeenstemt met de data² ($\chi^2 = 76.76$, $df = 53$, $p < .018$, $GFI = .86$). Daarom hebben we onderzocht of andere modellen beter met de data overeenstemmen. Uit de resultaten van ons uitgangsmodel blijkt dat tussen één paar variabelen gecorreleerde errortermen moeten worden verondersteld, tussen de ouderinterviewmaten voor restrictieve controle en voor ondersteuning. Het betreft twee maten die met behulp van dezelfde methode zijn gemeten. Na deze correlatie tussen de errortermen te hebben ingevoerd, blijkt uit de χ^2 -waarde ($\chi^2 = 65.68$, $df = 52$, $p = 0.096$) dat het model overeenstemt met de data. De goodness-of-fit index is niet erg hoog (.87).

De geschatte factorloadingen op de latente conceptuele en methodefactoren worden weer gegeven in Tabel 3.

Welke conclusie kunnen we op basis van deze resultaten trekken over de convergente validiteit van de data van vaders? Alle ladingen op de conceptuele factoren zijn significant. De convergente validiteit van het concept autoritatieve controle is echter laag, omdat de ladingen van slechts twee maten acceptabel zijn (>.40), de lading van de ouderinterviewmaat is laag (<.40). De convergente validiteit van maten voor ondersteuning en van maten voor restrictieve controle lijkt acceptabel, hoewel de lading van de kindmaat voor ondersteuning laag is (<.40). We moeten overigens met de conclusie dat de maten convergente validiteit bezitten

voorzichtig zijn, omdat geschatte ladingen van maten voor deze twee concepten soms hoger is op de methodefactoren dan op de conceptuele factor.

Tabel 3 laat ook conclusies toe over de discriminante validiteit van de drie opvoedingsconcepten. Er is sprake van discriminante validiteit, als uit de LISREL-analyse blijkt dat maten die laden op de conceptuele factor waarop zij verondersteld worden te laden niet laden op andere conceptuele factoren. In ons onderzoek is dat het geval. Geen enkele maat laadt op een tweede conceptuele factor. Maar LISREL-analyse schat ook de correlaties tussen de conceptuele factoren die wij onderscheiden. Een LISREL-model wijst op discriminante validiteit voor zover geschatte correlaties tussen conceptuele factoren laag is. In ons geval zijn de geschatte correlaties tussen de drie conceptuele factoren echter zo hoog, dat men nauwelijks van discriminante validiteit kan spreken. De geschatte correlatie tussen de opvoedingsconcepten ondersteuning en autoritatieve controle is hoog en positief (.77) en de geschatte correlatie tussen ondersteuning en restrictieve controle (-.79), alsook de geschatte correlatie tussen autoritatieve controle en restrictieve controle (-.85) is hoog en negatief.

De assumptie van niet gecorreleerde methodefactoren bleek overigens terecht.

3 Discussie

Uit een overzicht van de literatuur blijkt dat tot nu toe slechts in enkele studies zowel de convergente als de discriminante validiteit van opvoedingsmaten expliciet is onderzocht. Het gebrek aan systematisch onderzoek naar de convergente en de discriminante validiteit van opvoedingsconcepten staat in schril contrast tot de traditie van meer dan 50 jaar empirisch onderzoek naar opvoeding en socialisatiepraktijken, en tot de systematische validiteitsstudies in enkele andere domeinen van de sociale wetenschappen. Dit onderzoek probeert deze kloof in kennis te overbruggen. Het methodologische doel van dit onderzoek is beide validiteitsaspecten van drie centrale opvoedingsconcepten (nl. ondersteuning, autoritatieve controle en restrictieve controle) te onderzoeken. Deze zijn in vijf verschillende maten geoperationaliseerd, nl. een observatie-maat, een ouderinterview-maat, een maat gebaseerd op een vragenlijst voor ouders, een maat gebaseerd op een vragenlijst voor kinderen, en een ratingmaat. Hoewel resultaten van correlatieve analyses en factoranalyses op een tamelijk bevredigende convergente validiteit voor de drie concepten wijzen, blijkt uit LISREL-analyses dat we niet zonder meer tot convergente validiteit mogen besluiten, omdat voor verschillende maten de geschatte lading op de methodefactor hoger is dan op de betreffende conceptuele factor. Dit geldt zowel voor de data van moeders als voor de data van vaders. Met behulp van LISREL-analyse is een onderzoeker derhalve veel beter in staat een gefundeerd oordeel te geven over de convergente validiteit van een aantal maten die eenzelfde concept moeten meten.

Wat betreft de discriminante validiteit zijn de resultaten van de correlatie-analyses, de factoranalyses en de LISREL-analyses tamelijk teleurstellend. Dat wil zeggen, statistisch gezien zijn op basis van bovenstaande methodologische technieken vrij teleurstellende resultaten voor de discriminante validiteit gevonden. In de LISREL-procedure zijn correlaties tussen ondersteuning en autoritatieve controle hoog positief significant geschat, terwijl correlaties tussen ondersteuning en restrictieve controle en tussen autoritatieve en restrictieve controle ook hoog significant zijn

geschat, maar negatief. Het enige criterium voor de discriminante validiteit waaraan in de LISREL-analyse is voldaan, is dat elke maat laadt op de conceptuele factor waarop die maat verondersteld werd te laden en niet laadt op een tweede conceptuele factor.

Enkele maten voor concepten laden echter zeer laag op de conceptuele factoren waarop zij verondersteld werden te laden. We hebben vastgesteld dat deze lage ladingen op de betreffende factor veroorzaakt worden door lage correlaties tussen verschillende maten voor dezelfde concepten. Hoewel deze correlaties statistisch significant zijn, is de consequentie in LISREL-analyse laag geschatte ladingen van deze maten op de betreffende conceptuele factor. Bovendien gaan deze laag geschatte ladingen gepaard met een tamelijk grote errorterm. Volgens Biddle en Martin (1987) kan dit leiden tot overschatting van de correlaties tussen de conceptuele factoren. Hiervan lijkt in ons onderzoek sprake, vanwege de discrepantie tussen zeer hoog geschatte correlaties tussen de drie latente conceptuele factoren enerzijds, en anderzijds veel lagere correlaties tussen maten voor verschillende opvoedingsconcepten. Op grond hiervan zijn de geschatte hoge correlaties tussen conceptuele factoren in onze LISREL-analyses tenminste deels toe te schrijven aan statistische artefacten. Derhalve lijkt de conclusie om theoretiseren over opvoeding in termen van onderscheiden conceptuele dimensies op te geven, prematuur. Om die reden hebben we er ook vanaf gezien LISREL-analyses uit te voeren met slechts één conceptuele factor. De geschatte correlaties tussen de latente conceptuele factoren nodigen daartoe uit, de feitelijke correlaties tussen de maten voor concepten (zie Tabel 1) echter niet.

In het bovenstaande hebben we gewezen op de bevinding van lage correlaties tussen maten voor hetzelfde opvoedingsconcept, hoewel hoge correlaties binnen hetzelfde concept verwacht werden. De geobserveerde lage correlaties kunnen toe te schrijven zijn aan het feit dat ouderlijk opvoedingsgedrag in een grote verscheidenheid aan situaties is gemeten. De conceptuele dimensie voor bijvoorbeeld autoritatieve controle bevat een tamelijk grote verscheidenheid aan min of meer situatiegebonden reacties en gedragingen. Dit zou leiden tot een voorkeur voor situatiegebonden con-

cepten boven theoretiseren in termen van molaire opvoedingsconcepten over de situationele context heen. Enkele auteurs hebben reeds eerder gepleit voor situatie-specifieke concepten (Power & Manire, 1992; Ree, 1990). Vooral voor de maten voor autoritatieve controle kunnen we ons de vraag stellen of alle gedragingen die geclassificeerd zijn als uitingen van autoritatieve controle onder één factor Autoritatieve Controle gerangschikt kunnen worden. De correlaties tussen deze maten zijn laag. Met andere woorden, in toekomstig onderzoek verdient het wellicht de voorkeur om verschillende aspecten van autoritatieve controle te onderscheiden en deze aspecten te beschouwen als constructen die onafhankelijk van elkaar zijn. Uit Tabel 1 blijkt dat autoritatieve controle zoals gemeten met observaties niet correleert met autoritatieve controle zoals gemeten met interviews en met vragenlijsten. Autoritatieve controle gemeten tijdens observaties verwijst met name naar uitleg bij een cognitief probleem en naar suggesties om een probleem op te lossen. Autoritatieve controle zoals gemeten met interviews en vragenlijsten verwijst meer naar het aanmoedigen van persoonlijk en materieel herstel en naar het wijzen op consequenties van gedrag voor anderen. Anderzijds stellen wij voor naast deze situatiespecifieke concepten het concept autoritatieve controle te handhaven, omdat in alle situaties ouderlijke controle impliceert dat het kind een stem gegeven wordt in beslissingen en dat overleg gepleegd wordt over regels en beslissingen van ouders.

In dit onderzoek zijn de lage coëfficiënten van de convergente validiteit voor de opvoedingsconcepten deels toe te schrijven aan het feit dat de kindmaten niet substantieel samenhangen met maten voor hetzelfde concept. Het lijkt plausibel te veronderstellen dat er verschillende conceptualiseringën over opvoeding bij de verschillende gezinsleden bestaan (Callan & Noller, 1986; Eisikovits & Sagi, 1982; Gecas & Schwalbe, 1986; Koudelkova, 1989); ouders hanteren andere conceptualiseringën dan kinderen.

Op basis van de vrij lage convergente correlaties wordt een groot deel van de variantie in de verschillende maten voor de opvoedingsconcepten in LISREL-analyse als methodevariantie geschat. Bovendien is in onze maten gebaseerd op observaties en interviews een

belangrijk deel van de methodevariantie toe te schrijven aan het gebruik van proportiescores. Aangezien voor elke ouder de scores op concepten gerelateerd zijn aan het totaal aantal uitingen, kunnen ouders niet op alle concepten een maximale score krijgen. Een hoge proportiescore op restrictieve controle bijvoorbeeld sluit de mogelijkheid van een hoge score op ondersteuning en/of autoritatieve controle uit. Absolute scores zouden het probleem van een overschatting van methodevariantie niet hebben opgelost. In dat geval krijgen ouders die het meeste praten tijdens observaties en over de opvoedingssituaties de hoogste scores op alle concepten, en ouders die weinig verbaal ingesteld zijn krijgen lagere scores op alle concepten. Daardoor zouden alle maten voor ondersteuning, autoritatieve en restrictieve controle positief met elkaar samenhangen op basis van een kunstmatig gedeelde methodevariantie. Voor de ratings kan de methodevariantie veroorzaakt zijn door het feit dat beoordeelaars zich een globaal en algemeen evaluatieve impressie over de vaders en moeders vormen, variërend van zeer positief tot zeer negatief. Als ratingscores gebaseerd zijn op of beïnvloed zijn door een dergelijke algemeen evaluatieve impressie, krijgen ouders met een positieve indruk de hoogste scores op ondersteuning en autoritatieve controle, en de lagere scores op restrictieve controle. Voor ouders met een negatieve indruk zou het omgekeerde patroon gelden.

Behalve bovengenoemde statistische en analytische argumenten, zijn er ook theoretische en empirische argumenten om uit te gaan van verschillende concepten in het domein van opvoeding. Er is geen theoretische reden voor de analytische eis bijvoorbeeld in LISREL, dat de drie opvoedingsconcepten die in dit onderzoek zijn gebruikt onafhankelijke factoren zijn met lage of geen intercorrelaties. Toch wordt die onafhankelijkheid in de literatuur vaak impliciet verondersteld, met name als auteurs op basis van combinaties van opvoedingsdimensies besluiten tot verschillende opvoedingstijlen. Zo onderscheiden Maccoby en Martin (1983) twee centrale opvoedingsdimensies, responsiviteit en controle, waarop ouders hoog of laag kunnen scoren. Combinatie van die twee dimensies leidt tot vier opvoedingstypen: autoritatieve ouders (responsief en veel con-

trole), autoritaire ouders (weinig responsief en veel controle), permissieve ouders (responsief en weinig controle) en onverschillige ouders (weinig responsief en weinig controle). Ook de typologie van Angenent (1976) wekt de suggestie dat er onafhankelijke opvoedingsdimensies zouden zijn. Hij onderscheidt warme en koude ouders en ouders die veel en ouders die weinig restrictieve controle gebruiken. Combinatie van deze twee dimensies leidt tot vier typen: betrokken ouders (warm en sterk restrictief), tolerante ouders (warm en weinig restrictief), intolerante ouders (koud en sterk restrictief) en onverschillige ouders (koud en weinig restrictief).

Er is niets op tegen dat auteurs uitgaan van dimensies en op basis daarvan typen opvoedingsstijlen construeren. Er wordt echter te weinig nadruk gelegd op het feit dat bepaalde typen in werkelijkheid meer waarschijnlijk zijn dan andere typen, omdat de dimensies waarop de typologie is gebaseerd niet onafhankelijk van elkaar zijn. Op basis van onze studie mogen we verwachten dat ondersteunend opvoedingsgedrag eerder gepaard gaat met het uitvoeren van autoritatieve controle en minder vaak met toepassing van restrictieve controle. Gelet op deze samenhangen verdient het aanbeveling in toekomstige studies naar bijvoorbeeld effecten van opvoeding op ontwikkeling van kinderen niet alleen te kijken naar de effecten van afzonderlijke opvoedingsgedragingen op zich, maar ook naar de effecten van combinaties van gedragingen. Wellicht heeft autoritatieve controle alleen dan een positief effect op de sociale ontwikkeling van een kind als die controle gepaard gaat met ondersteunend opvoedingsgedrag. Of wellicht is de veronderstelde negatieve invloed van restrictieve controle minder negatief als ouders ondanks hun strikte manier van controleren nog redelijk responsief op signalen van hun kind reageren.

Een tweede implicatie van onze studie is dat bij toekomstig onderzoek naar bijvoorbeeld effecten van opvoeding op ontwikkeling van kinderen beter beargumenteerd moet worden op welke wijze opvoeding gemeten wordt. De keuze die gemaakt wordt voor observaties (taak of maaltijd), interviews, vragenlijsten of ratings wordt in veel studies niet beargumenteerd. De keuze lijkt vaak af te hangen van niet direct inhoudelijke overwegingen zoals be-

schikbare tijd en geld. De relatief lage correlaties tussen maten voor eenzelfde concept brengen ons tot de conclusie dat de ene maat niet zomaar kan worden uitgewisseld voor een andere. Met betrekking tot autoritatieve controle hebben we al vastgesteld dat een observatiemaat een andere vorm van autoritatieve controle meet dan een interviewmaat. Wil een onderzoeker samenhang aantonen tussen cognitieve ontwikkeling van kinderen en autoritatieve controle dan lijkt een observatiemaat voor autoritatieve controle meer geschikt dan een interviewmaat. De observatiemaat heeft namelijk betrekking op de wijze waarop een ouder uitleg geeft bij cognitieve problemen en suggesties geeft voor oplossingen. De interviewmaat duidt meer op de mate waarin een ouder wijst op de consequenties van het gedrag van een kind voor anderen. Uit de literatuur (De Veer & Janssens, 1994) blijkt dat deze vorm van controle samenhangt met de morele ontwikkeling van een kind. Is een onderzoeker geïnteresseerd in relaties tussen controle en morele ontwikkeling dan zou voor de operationalisatie van controle geen gebruik gemaakt moeten worden van observaties tijdens taakuitvoeringen, maar van interviews met ouders en/of kinderen. In een ander artikel hebben we uitgewerkt dat hetzelfde geldt voor de operationalisering van ondersteuning en restrictieve controle (Ten Haaf & Janssens, 1994). Onderzoekers die deze concepten willen relateren aan aspecten van kind-ontwikkeling moeten zich steeds per aspect afvragen welke operationalisering van ondersteuning en restrictieve controle de meest voorspellende waarde zal hebben ten aanzien van het door hen te bestuderen kind-aspect.

Noten

- 1 In dit uitgangsmodel wordt geen onverklaarde variantie verondersteld voor de volgende variabelen: ondersteuning gemeten met de observatiemethode, autoritatieve controle gemeten met de ratingprocedure, autoritatieve controle gemeten met de vragenlijst die bij het kind is afgenomen en restrictieve controle gemeten met het ouderinterview. De analyse zou zonder deze assumpties niet tot een oplossing leiden.
- 2 In dit uitgangsmodel wordt geen onverklaar-

de variantie verondersteld voor de volgende variabelen: autoritatieve controle gemeten met het ouderinterview, restrictieve controle gemeten met de observatiemethode, restrictieve controle gemeten met de oudervragenlijst en restrictieve controle gemeten met de vragenlijst die bij het kind is afgenomen. De analyse zou zonder deze assumpties niet tot een oplossing leiden.

Literatuur

- Angenent, H. L. W. (1976). *Opvoeding en persoonlijkheidsontwikkeling*. Nijkerk: Intro.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph*, 4.
- Baumrind, D. (1973). The development of instrumental competence through socialization. In A. Pick (Ed.), *Minnesota symposia on child psychology*, vol. 7 (pp. 3-46). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Becker, W. C. (1964). Consequences of different kinds of parental discipline. In M. L. Hoffman & L. W. Hoffman (Eds.), *Review of child development research*. Vol. 1 (pp. 169-208). New York: Russell Sage Foundation.
- Biddle, B. J., & Martin, M. M. (1987). Causality, confirmation, credulity, and structural equation modeling. *Child Development*, 58, 4-17.
- Block, J. H. (1981). *The child-rearing practices report (CRPR): A set of Q items for the description of parental socialization attitudes and values*. Unpublished manuscript, Institute of Human Development, University of California, Berkeley.
- Callan, V. J., & Noller, P. (1986). Perceptions of communicative relationships in families with adolescents. *Journal of Marriage and the Family*, 48, 813-820.
- Campbell, D. T., & Fiske, D. W. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, 56, 81-105.
- Cromwell, R. E., Olson, D. H. L., & Fournier, D. G. (1976). Diagnosis and evaluation in marital and family counseling. In D. H. L. Olson (Ed.), *Treating relationships* (pp. 517-562). Lake Mills, IA: Graphic Publishing.
- Deal, J. E., Halverson, C. F., & Wampler, K. S. (1989). Parental agreement on childrearing orientations: relations to parental, marital, family and child characteristics. *Child Development*, 60, 1025-1034.
- Dekovic, M. (1992). *The role of parents in the development of child's peer acceptance*. Assen: Van Gorcum.
- Demo, D. H., Small, S., & Savin-Williams, R. C. (1987). Family relations and the self-esteem of adolescents and their parents. *Journal of Marriage and the Family*, 49, 705-715.
- Dishion, Th. J. (1990). The family ecology of boys' peer relations in middle childhood. *Child Development*, 61, 874-892.
- Eisikovits, Z., & Sagi, A. (1982). Moral development and discipline encounter in delinquent and non-delinquent adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 11, 217-230.
- Ekblad, S. (1986). Relationships between child-rearing practices and primary school children's functional adjustment in the People's Republic of China. *Scandinavian Journal of Psychology*, 27, 220-230.
- Elias, M. J., Ubriaco, M., & Gray, J. (1985). A cognitive behavioral analysis of parental facilitation of children's social cognitive problem solving. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 6, 57-72.
- Fiske, D. W. (1982). Convergent and discriminant validation in measurement and research strategies. In D. Brinberg & L. H. Kidder (Eds.), *Forms of validity. New directions for methodology of social and behavioral science* (pp. 77-92). San Francisco: Jossey-Bass.
- Gecas, V., & Schwalbe, M. L. (1986). Parental behavior and adolescent self-esteem. *Journal of Marriage and the Family*, 48, 37-46.
- Graham, J. W., Rohrbach, L. A., Hansen, W. B., Flay, B. R., & Johnson, C. A. (1989). Convergent and discriminant validity for assessment of skill in resisting a role play alcohol offer. *Behavioral Assessment*, 11, 353-379.
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81, 143-154.
- Haaf, P. G. J. ten (1993). *Opvoedingsdimensies: Convergente en discriminante validiteit*. Academisch proefschrift. Nijmegen: Universiteitsdrukkerij.

- Haaf, P. G. J. ten, & Janssens, J. M. A. M. (1994). Indelingscriteria voor opvoedingsconcepten. *Nederlands Tijdschrift voor Opvoeding, Vorming en Onderwijs*, 10, 317-327.
- Helmke, A., & Kischkel, K.-H. (1980). Zur Wahrnehmung elterlichen erziehungsverhaltens durch die Eltern und ihre Kinder und dessen Erklärungswert für kindliche Persönlichkeitsmerkmale. In H. Lukesch, M. Perrez & K. A. Schneewind (Eds.), *Familiäre Sozialisation und Intervention* (pp. 81-105). Bern: Verlag Hans Huber.
- Hess, R. D., & McDevitt, T. M. (1984). Some cognitive consequences of maternal intervention techniques: A longitudinal study. *Child Development*, 55, 2017-2030.
- Hoffman, M. L. (1970). Moral development. In P. H. Mussen (Ed.), *Carmichael's handbook of child psychology. Vol. 2* (pp. 261-359). New York: Wiley & Sons.
- Hoffman, M. L. (1975). Altruistic behavior and the parent-child relationship. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 5, 937-943.
- Hoffman, M. L., & Saltzstein, H. D. (1967). Parent discipline and the child's moral development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5, 45-57.
- Holden, G. W., & Edwards, L. A. (1989). Parental attitudes toward child rearing: instruments, issues and implications. *Psychological Bulletin*, 106, 29-58.
- Janssen, A. W. H. (1990). "Ik zal je mores leren!" Een onderzoek naar de relatie tussen opvoedergedrag en de morele ontwikkeling van het kind. Academisch proefschrift. Nijmegen: KUN.
- Jaworowska, A. (1981). Parental behavior as perceived by parents and their children. *Polish Psychological Bulletin*, 12, 177-186.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1981). LISREL V: An analysis of linear structural relations by method of maximum likelihood. Chicago: International Education Services.
- Kochanska, G., Kuczynski, L., & Radke-Yarrow, M. (1989). Correspondence between mothers' self-reported and observed child-rearing practices. *Child Development*, 60, 56-63.
- Koudelkova, A. (1989). The problem of correlation between dimensions of hostility and authoritarianism in parental child-rearing practices. *Studia Psychologica*, 31, 295-307.
- Krampen, G. (1989). Perceived child-rearing practices and the development of locus of control in early adolescence. *International Journal of Behavioral Development*, 12, 177-193.
- Lapsley, D. K., & Quintana, S. M. (1989). Mental capacity and role-taking: A structural equations approach. *Merrill-Palmer Quarterly*, 35, 143-163.
- Lavee, Y. (1988). Linear Structural Relationships (LISREL) in family research. *Journal of Marriage and the Family*, 50, 937-948.
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of the child: Vol. 4. Socialization, personality and social development* (pp. 1-101). New York: J. Wiley.
- Marsh, H. W., & Hocevar, D. (1988). A new and more powerful approach to multitrait-multimethod analyses: application of second-order confirmatory factor analysis. *Journal of Applied Psychology*, 73, 107-117.
- Michaels, G. Y., Messé, L. A., & Stollak, G. E. (1983). Seeing parental behavior through different eyes: exploring the importance of person perception processes in parents and children. *Genetic Psychology Monographs*, 107, 3-60.
- Patterson, G. R., & Bank, L. (1986). Bootstrapping your way in the nomological thicket. *Behavioral Assessment*, 8, 49-73.
- Power, Th. G., & Manire, S. H. (1992). Child rearing and internalization: A developmental perspective. In J. M. A. M. Janssens & J. R. M. Gerris (Eds.), *Child rearing: influence on prosocial and moral development*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Ree, E. M. de (1990). *Verhaaltjes voor ouders. De ontwikkeling van een instrument voor het analyseren en meten van opvoederspresentatie van ouders*. Leuven: Garant-uitgevers.
- Repinski, D. J., & Whitbeck, L. B. (1989, April). Parental behavior and adolescent self-esteem. An assessment of measures. Poster presented at the SRCD-meeting te Kansas City.
- Roberts, W. L. (1986). Nonlinear models of development: an example from socialization of competence. *Child Development*, 57, 1166-1178.
- Rollins, B. C., & Thomas, D. L. (1979). Parental support, power, and control techniques in the socialization of children. In W. R. Burr, R. Hill, F. I. Nye & I. L. Reiss (Eds.), *Contemporary theories about the family: Vol. 1. Research-based theories* (pp. 317-364). London: Free Press.
- Rothbaum, F. (1986). Patterns of maternal acceptance. *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, 112, 435-458.
- Rothbaum, F. (1988). Maternal acceptance and child functioning. *Merrill-Palmer Quarterly*, 34, 163-184.

- Russell, A., & Russell, G. (1989). Warmth in mother-child and father-child relationships in middle childhood. *British Journal of Developmental Psychology*, 7, 219-235.
- Savin-Williams, R. C., & Small, S. A. (1986). The timing of puberty and its relationship to adolescent and parent perceptions of family interactions. *Developmental Psychology*, 22, 342-347.
- Schmitt, N., & Stults, D. M. (1986). Methodology review: analysis of MTMM matrices. *Applied Psychological Measurement*, 10, 1-22.
- Schwarz, J. C., & Mearns, J. (1989). Assessing parental childrearing behaviors: a comparison of parent, child and aggregate ratings from two instruments. *Journal of Research in Personality*, 23, 450-468.
- Schwarz, J. C., Barton-Henry, M. L., & Pruzinsky, Th. (1985). Assessing child-rearing behaviors: a comparison of ratings made by mother, father, child and sibling on the CRPBI. *Child Development*, 56, 462-479.
- Seyen, E. van (1985). *Sociale ondersteuning en de competentie van adolescenten*. (Social support and adolescents' competence) Nijmegen: Department of Developmental Psychology.
- Siebenheller, F. A. (1990). *Problematische opvoedingsituaties: percepties, emoties en disciplineeringsreacties van ouders*. Academisch proefschrift. Nijmegen: KUN.
- Small, S. A. (1988). Parental self-esteem and its relationship to childrearing practices, parent-adolescent interaction and adolescent behavior. *Journal of Marriage and the Family*, 50, 1063-1072.
- Staub, E. (1979). *Positive social behavior and morality: Vol. 2. Socialization and development*. New York: Academic Press.
- Veer, A. J. E. de & Janssens, J. M. A. M. (1994). Victim-oriented discipline, interpersonal understanding and guilt. *Journal of Moral Education*, 23, 165-182.
- Widaman, K. F. (1985). Hierarchically nested covariance structure models for multitrait-multimethod data. *Applied Psychological Measurement*, 9, 1-26.
- Wuffel, F. J. de (1986). *Attachment beyond childhood. Individual and developmental differences in parent-adolescent attachment relationships*. Academisch proefschrift. Nijmegen: Stichting Studentenpers.

Auteurs

P. G. J. ten Haaf is als docente verbonden aan de Vakgroep Algemene Pedagogiek van de Katholieke Universiteit Nijmegen.

J. M. A. M. Janssens is als Universitair Hoofddocent verbonden aan de Vakgroep Algemene Pedagogiek van de Katholieke Universiteit Nijmegen.

Adres: Vakgroep Algemene Pedagogiek, KU Nijmegen, Montessorilaan 3, 6525 HR Nijmegen

Abstract

Child-rearing measures: Convergent and discriminant validity.

P. G. J. ten Haaf & J. M. A. M. Janssens. Pedagogische Studiën, 1995, 72, 322-339.

The purpose of this research was to determine the convergent and discriminant validity of multi-operationalized measures of three child-rearing concepts: support, authoritative control and restrictive control. To assess child-rearing concepts observations at mealtime and in task situations, interviews with parents, questionnaires, one for parents and one for children, and ratingscales were used. In this study 89 mothers and 65 fathers and their 89 children (aged 10-13 years) participated. Convergent and discriminant validity were tested by using explorative factor analyses and LISREL analyses. The convergent validity of the three child-rearing concepts was satisfactory, though the correlations between different measures of the same concept were not as high as expected. The discriminant validity of the measures of the three child-rearing concepts was low: measures of parental support and control appeared to be highly related to each other.

Bijlage 1

Overzicht van 28 studies naar convergente en discriminante validiteit

Analyse van convergente validiteit			
	Intercorrelaties hoog ($r > .40$)	Intercorrelaties matig ($.20 < r < .40$)	Intercorrelaties laag ($r < .20$)
O	4, 17, 22, 23, 26, 27	3, 4, 9, 10, 20, 26, 27	4, 14, 18, 21, 24.
AC	4, 9.	3, 4, 9, 10, 11, 13, 14, 15.	4, 12, 14, 18, 21, 24.
RC	5, 15, 17, 26, 27	3, 11, 13, 15, 19, 20, 21, 25.	12, 13, 18, 20, 21.
Analyse van discriminante validiteit			
	Intercorrelaties hoog ($r > .40 $)	Intercorrelaties matig ($.20 < r < .40 $)	Intercorrelaties laag ($r < .20 $)
RC-AC	3, 15.	18	13, 19
RC-O	2, 3, 16, 21, 26, 27.	18	16, 21, 26, 27.
AC-O	3, 4, 9.	18	4, 9, 10.

Noot 1 De 28 studies zijn: 1. Callan & Noller, 1986; 2. Deal, Halverson & Wampler, 1989; 3. Dekovic, 1992; 4. Demo, Small & Savin-Williams, 1987; 5. Dishion, 1990; 6. Eisikovits & Sagi, 1982; 7. Ekblad, 1986; 8. Elias, Ubriaco & Gray, 1985; 9. Gecas & Schwalbe, 1986; 10. Grolnick & Ryan, 1989; 11. Helmke & Kischkel, 1980; 12. Hess & McDevitt, 1984; 13. Janssen, 1990; 14. Jaworowska, 1981; 15. Kochanska, Kuczinsky & Radke-Yarrow, 1989; 16. Koudelkova, 1989; 17. Krampen, 1989; 18. Michaels, Messé & Stollak, 1983; 19. Patterson & Bank, 1989; 20. Repinski & Whitbeck, 1989; 21. Roberts, 1986; 22. Rothbaum, 1986; 23. Rothbaum, 1988; 24. Russell & Russell, 1989; 25. Savin-Williams & Small, 1986; 26. Schwarz, Barton-Henry & Pruzinsky, 1985; 27. Schwarz & Mearns, 1989; 28. Small, 1988. De nummers in de Tabel verwijzen naar deze nummering.

Noot 2 In sommige studies zijn hoge, matige en/of lage convergente en discriminante validiteitscoëfficiënten gevonden. Dat is mogelijk, omdat in deze onderzoeken twee of meer opvoedingsconcepten zijn gebruikt, en omdat twee of meer instrumenten zijn gebruikt om deze concepten te meten. Daardoor is het mogelijk om meer dan één convergente en/of discriminante validiteitscoëfficiënt in deze onderzoeken te betrekken.

Noot 3 In de Tabel worden geen 28 studies vermeld, doordat in sommige studies geen aandacht aan convergente en/of discriminante validiteit wordt besteed, hoewel de verzamelde data daarvoor wel geschikt zijn. De volgende studies besteden geen aandacht aan de convergente validiteit: 1, 2, 6, 7, 8, 16, 25, 28. De volgende studies gaan niet in op discriminante validiteit: 1, 5, 6, 7, 8, 11, 12, 14, 17, 20, 22, 23, 24, 25, 28.

Noot 4 O = Ondersteuning; AC = Autoritatieve Controle; RC = Restrictieve Controle

Het verbeteren van tekstverwerkingsstrategieën bij zwakke lezers via lezen en luisteren*

S. Brand-Gruwel, C. A. J. Aarnoutse en K. P. van den Bos

Samenvatting

Onderwijs in begrijpend leesstrategieën aan zwakke lezers is vaak moeilijk, vanwege hun woordidentificatieproblemen. De vraag is: kunnen we bij zwakke decodeerders die tevens zwak begrijpend lezen tekstverwerkingsstrategieën ontwikkelen via lezen en luisteren? De tweede vraag is of programma-effecten ook beïnvloed worden door het luisterniveau van de kinderen. Met andere woorden: profiteren goede en zwakke luisteraars verschillend van het programma? Het onderzoek tracht op deze vragen een antwoord te geven. Leerlingen van groep 6 van het basisonderwijs die zwak in decoderen en begrijpend lezen waren, kregen onderwijs in een viertal strategieën, namelijk: ophelderen van onduidelijkheden, stellen van vragen, maken van een samenvatting en voorspellen van het verdere verloop van een tekst. Deze strategieën werden door middel van de 'reciprocal teaching'-procedure in een lees- en luistersituatie bij de kinderen ontwikkeld (Palincsar & Brown, 1984). Om het effect van het programma na te gaan, zijn voor en na de interventie verschillende tests voor begrijpend lezen, luisteren en strategiegebruik afgenomen. De experimentele groep bleek na de interventie beter te presteren op de tests voor begrijpend lezen en begrijpend luisteren dan de controle-groep. Het luisterniveau bleek daarbij niet van invloed.

Inleiding

Het onderzoek dat we in dit artikel beschrijven, heeft tot doel het effect vast te stellen van onderwijs in tekstverwerkingsstrategieën bij zwakke lezers. Na een korte beschrijving van problemen die zwakke lezers bij begrijpend lezen ondervinden, besteden we aandacht aan strategieën die bij het lezen een rol spelen. In het onderzoek willen we bij zwakke lezers strategieën ontwikkelen ten einde het tekstbegrip te verbeteren. Omdat het onderzoek in dit artikel voor een belangrijk deel aansluit bij de studies van Palincsar en Brown (1984) en Brown en Palincsar (1989), wordt hier nader op ingegaan. Tot slot sommen we enkele punten van verschil op tussen ons onderzoek en de studies van Palincsar en Brown.

Begrijpend lezen is een complex proces waarbij kennis en vaardigheden van de lezer belangrijk zijn. Zo moet de lezer inferenties maken en de kennis die hij al bezit integreren met wat hij leest. Ook moet hij zijn leesgedrag controleren en nagaan of hij begrijpt wat hij leest. Als dit niet het geval is, moet hij weten wat hij kan doen om toch tot tekstbegrip te komen. Is de tekst moeilijk dan kan hij een deel ervan opnieuw lezen en in eigen woorden vertellen wat hij heeft gelezen of vragen bij de tekst stellen (Cross & Paris, 1988).

Er zijn kinderen die met begrijpend lezen moeite hebben. Bepaalde vaardigheden die bij het lezen van belang zijn, worden niet beheerst. De oorzaak kan in de decodeervaardigheid van het kind liggen. Een kind dat moeite heeft met het identificeren van woorden, heeft daarvoor zoveel aandacht nodig dat er weinig ruimte over blijft voor de inhoud van de tekst (Curtis, 1980; Perfetti, 1985). Zwakke lezers zien goed lezen als het juist uitspreken van woorden, terwijl goede lezers de nadruk leggen op het begrijpen van de tekst (Paris & Myers, 1981). Zwakke lezers krijgen vaak veel extra oefening

* Dit artikel vormt een deelrapport van het interventieproject (SGW 575-91-003) in het kader van het door het NWO gesteund aandachtsgebied 'Functionele Geletterdheid'.

in het juist verklanken van woorden, maar niet in begrijpend lezen. Hierdoor besteden deze kinderen minder tijd aan begrijpend lezen dan hun klasgenoten en raken ze steeds verder achter. Ze krijgen minder kans om kennis op te doen uit geschreven teksten en om hun kennisbestand te vergroten (Calfee, 1984; Van den Bos, 1989; Stanovich, 1991).

Een zwakke decodeervaardigheid hoeft niet de enige oorzaak te zijn van zwak begrijpende leesprestaties. Ook een zwakke taalvaardigheid kan de oorzaak zijn van een zwakke begrijpend leesprestatie. Kinderen met een zwakke taalvaardigheid of een taalachterstand hebben niet alleen moeite met begrijpen van teksten in een leessituatie, maar ook in een luistersituatie. Om na te gaan of een zwakke taalvaardigheid de oorzaak is van een zwak begrijpende leesprestatie kan gebruik gemaakt worden van een algemene begrijpend luister-test. Het luisterniveau geeft een indicatie voor taalvaardigheid. Aangenomen mag worden dat de processen die zich afspelen bij het begrijpend luisteren voor een belangrijk deel overeenkomen met de processen die zich afspelen tijdens het begrijpend lezen (Danks & End, 1987; Gough & Tunmer, 1986; Rispen, 1990; Smiley, Oakley, Worthen, Campione & Brown, 1977; Sticht & James, 1984; Sticht, Beck, Hauke, Kleiman & James, 1974). Zo lieten Smiley e.a. (1977) kinderen direct na het lezen of beluisteren van een tekst opschrijven waar de tekst over ging (recall). Uit dit onderzoek bleek de correlatie tussen de lees- en luisterscores .85 te zijn. Uit deze hoge correlatie kan worden afgeleid dat tijdens het lezen en luisteren grotendeels dezelfde processen plaatsvinden. Sticht e.a. (1974) toetsten een aantal hypothesen om aan te tonen dat aan lezen en luisteren grotendeels dezelfde processen ten grondslag liggen. Eén van de hypothesen luidde: Als een leerling technisch goed kan lezen, zou luisteronderwijs dat gericht is op tekstbegrip een transfereffect naar het lezen moeten opleveren. Uit analyses in verschillende studies bleek zo'n transfereffect inderdaad voor te komen. Wel bleken in deze studies vooral significante transfereffecten op te treden als de overeenkomst tussen de luistertraining en de transfertest voor lezen groot was. Met andere woorden: transfer wordt vooral gevonden als de transfertest voor lezen die aspecten

meet die in het luisteronderwijs zijn getraind. Mede door het toetsen van deze hypothese kwam Sticht tot de volgende conclusie: "Auding and reading use the same language system for representing the same thoughts, that is, they share the same meaning system" (Sticht, 1979, p. 209).

Bij het begrijpend lezen spelen reflectieve en cognitieve-regulerende gedragingen en strategieën, die ook wel als metacognitieve strategieën worden aangeduid, een belangrijke rol (Flavell, Miller & Miller, 1993; Garner & Taylor, 1982; Paris & Myers, 1981). Vooral zwak begrijpende lezers zouden deze strategieën in onvoldoende mate bezitten. Ze hebben vaak te weinig kennis van strategieën en passen deze bovendien te weinig toe om het leesproces te controleren en te reguleren om zodoende het leesdoel 'tekstbegrip' te bereiken (Baker & Brown, 1984; Garner & Kraus, 1982). Ze lezen aan één stuk door ondanks de moeilijkheden die ze tegenkomen. Ze zijn te weinig actief met het leesproces bezig, gaan niet regelmatig na of ze nog begrijpen wat ze lezen en ondernemen te weinig actie als het leesproces vast loopt (Duffy & Roehler, 1987).

Goede lezers bezitten over het algemeen de genoemde strategieën. Ze *plannen*, *evalueren* en *reguleren* hun leesproces, zijn actief bezig met de inhoud van de tekst en integreren wat ze lezen met wat ze al van het onderwerp weten (Paris & Myers, 1981; Paris & Jacobs, 1984). Het plannen houdt in dat de lezers afhankelijk van hun leesdoel strategieën selecteren die ze uitvoeren om het doel te bereiken. Tijdens het lezen evalueren ze het leesproces en stellen vragen als: Snap ik het? Begrijp ik dit woord? Klopt dit met wat ik eerder heb gelezen? Als een van deze vragen negatief wordt beantwoord en de tekst niet begrepen wordt, kan dat een aantal oorzaken hebben. Het is mogelijk dat de lezers niet voldoende voorkennis hebben over het onderwerp van de tekst en zodoende de tekst niet kunnen begrijpen. Het kan ook zijn dat de lezers wel voldoende voorkennis hebben, maar de informatie uit de tekst - bijvoorbeeld omdat de tekst onduidelijk is geschreven - niet kunnen verbinden met de kennis die ze al hebben (Markman, 1981). Als de lezers ervaren dat ze de tekst niet begrijpen, moeten ze weten wat ze kunnen doen om tot tekstbegrip te komen, bijvoorbeeld door moeilijke zinnen te

herlezen, samenvattingen te maken, vragen te stellen tijdens het lezen (Paris, Lipson & Wixson, 1983; Baker & Brown, 1984; Paris & Oka, 1986), of andere verhelderende operaties uit te voeren. Deze strategische acties reguleren duidelijk het leesproces.

Om de zwakke lezers te helpen goede of strategische lezers te worden, is systematische instructie in strategieën die bij begrijpend lezen een belangrijke rol spelen, wenselijk (Pressley, Goodchild, Fleet, Zajchowski & Evans, 1989; Pearson & Fielding, 1991; Roehler & Duffy, 1991). De laatste vijftien jaar is veel interventie-onderzoek verricht naar het effect van onderwijs in tekstverwerkingsstrategieën bij kinderen (O'Sullivan & Pressley, 1994; Paris, Cross & Lipson, 1984; Lysynchuk, Pressley & Vye, 1990; Kelly, Moore & Tuck, 1994; Palincsar & Brown, 1984). Eén van die onderzoeken was van het onderzoek van Palincsar en Brown (1984). Training van tekstverwerkingsstrategieën werd via de 'reciprocal teaching'-methode gerealiseerd. 'Reciprocal teaching' of rolwisselend onderwijs is een vorm van coöperatief leren waarbij de leerkracht en de leerlingen om beurten de leiding van een discussie over een gelezen tekst hebben. De procedure van werken is als volgt. De leerlingen lezen een korte informatieve tekst, waarna er in een kleine groep over wordt gediscussieerd. Tijdens deze discussie worden leesstrategieën ontwikkeld. In eerste instantie wordt de discussie over een tekst door de leerkracht geleid. Hij modelleert de strategieën en laat de leerlingen zien hoe ze die kunnen gebruiken. In een later stadium nemen de leerlingen de rol van discussieleider steeds meer over en komt de verantwoordelijkheid van het leerproces steeds meer bij hen te liggen. De leerkracht modelleert steeds minder, maar blijft wel correctieve feedback geven en ondersteunt de leerlingen waar nodig.

De 'reciprocal teaching'-methode is gebaseerd op 'proleptic learning' en 'expert scaffolding'. 'Proleptic' betekent anticiperen of vooruitlopen. In een instructie- of leersituatie betekent dit dat een zwakke leerling wordt aangemoedigd om mee te doen aan een groepsactiviteit voordat hij in staat is die activiteit zelfstandig uit te voeren. De zwakke leerlingen worden dus gestimuleerd om deel te nemen aan de discussies ondanks het feit dat ze de leesstra-

ategieën nog niet geheel beheersen. De sociale omgeving bevordert de individuele prestaties; de leerlingen worden gestimuleerd een stapje verder te zetten dan hun eigenlijke niveau: de zogenaamde zone van de naaste ontwikkeling (Vygotsky, 1978). De zwakke leerlingen worden daarbij ondersteund door de expert (expert scaffolding). Ze observeren het gedrag van de leerkracht en zien hoe een ervaren lezer de strategieën uitvoert (Collins, Brown & Newman, 1989). De ervaren lezer heeft dus een voorbeeldfunctie. Een voordeel van coöperatief leren is dat het leerlingen motiveert (Roehler & Duffy, 1991). Dit heeft te maken met de hoge mate van betrokkenheid van de leerlingen bij het leerproces, de mate waarin een beroep wordt gedaan op sociale interacties en de gedeelde verantwoordelijkheid. De mate van succes wordt ook bepaald door het feit dat een leerling tijdens de groepsactiviteiten zowel hulp biedt als hulp krijgt (Slavin, 1987).

In het onderzoek van Palincsar en Brown (1984) worden tijdens de discussies vier strategieën in samenhang ontwikkeld. De eerste strategie is het *stellen van vragen* bij een tekst. Leerlingen leren bij een tekst of tekstdeel een vraag te formuleren die betrekking heeft op de belangrijkste informatie uit de tekst. Deze strategie is zeker voor jonge kinderen niet gemakkelijke. Ze impliceert het kunnen onderscheiden van belangrijke en onbelangrijke informatie en het kunnen vinden van de hoofdgedachte van een tekst. Het zelf vragen stellen wordt gezien als een van de karakteristieke kenmerken van een goede lezer (Pearson & Fielding, 1991). De tweede strategie heeft betrekking op het *ophelderen van onduidelijkheden* en inconsistenties in een tekst. Zwakke lezers lezen vaak over moeilijke woorden en zinnen heen met als gevolg dat ze de tekst niet begrijpen (Pearson & Fielding, 1991; Paris, Wasik & Turner, 1991). Deze strategie houdt in dat leerlingen leren bij moeilijke woorden of passages te stoppen en zich af te vragen wat een woord of zin zou kunnen betekenen. Ze leren gebruik te maken van de context. De derde strategie is *samenvatten*. Na het lezen van een tekst of tekstdeel worden de belangrijkste punten van de tekst met eigen woorden in één zin of enkele zinnen weergegeven. De laatste strategie is het *voorspellen* van het verdere verloop van de tekst. De leerlingen leren na het lezen

van een alinea zich af te vragen hoe de tekst verder zal gaan. Als een leerling verder leest, kan hij zijn eigen voorspellingen toetsen aan de informatie in de tekst. Palincsar en Brown kozen voor deze vier strategieën omdat ze volgens hen twee functies vervullen. Ze verbeteren niet alleen het tekstbegrip (comprehension fostering), maar kunnen ook ingezet worden om te evalueren of een tekst begrepen wordt (comprehension monitoring).

Uit de onderzoeken van Palincsar en Brown (1984) en Brown en Palincsar (1989) blijkt dat de 'reciprocal teaching'-procedure effectief is. De leerlingen die les kregen volgens deze methode vertoonden een sterke vooruitgang wat betreft de uitvoering van de vier strategieën. Dit bleek ook uit de analyses van de dialogen. Daarnaast presteerden deze leerlingen significant beter op gestandaardiseerde tests voor begrijpend lezen dan leerlingen die geen les kregen volgens de 'reciprocal teaching'-procedure. De positieve resultaten die de 'reciprocal teaching' methode laat zien, worden in recente studies ook gevonden (Lysynchuk, Pressley & Vye, 1990; Walraven, Reitsma & Kappers, 1993; Gilroy & Moore, 1988; Miller, Miller & Rosen, 1988). Rosenshine en Meister (1994) vergeleken zestien studies waarin de 'reciprocal teaching'-procedure is gebruikt. De onderzoeken hadden zowel betrekking op leerlingen van 8 jaar tot volwassenen die zwak waren in begrijpend lezen. In de meeste studies werd naast een gestandaardiseerde begrijpend leestest ook een door de onderzoekers geconstrueerde test afgenomen. Deze tests hadden betrekking op het maken van samenvattingen en op het beantwoorden van vragen bij korte teksten. Over het algemeen werden grote effecten gevonden op de door de onderzoekers geconstrueerde test. In elf studies werd een gestandaardiseerde begrijpend leestest meegenomen en in twee van de elf studies werd een transfereffect gevonden op deze test. Effecten werden gevonden ongeacht het type leerling. Zowel bij goede decodeerders die zwak waren in begrijpend lezen als leerlingen die over het algemeen als zwak werden beschouwd. Verder werden geen verschillen gevonden in resultaten met betrekking tot de leeftijd van de leerlingen (van 7 jaar tot volwassenen), het aantal lessen dat gegeven werd (6 tot 100), de grootte van de experimentele groepjes (2 tot 23), het aantal

strategieën dat werd aangeboden (2 tot 10) en de persoon die de lessen gaf (onderzoeker of leerkracht).

Het onderzoek dat in dit artikel beschreven wordt, is sterk geïnspireerd door het onderzoek van Palincsar en Brown (1984) en Brown en Palincsar (1989). Tijdens een interventie krijgen kinderen van groep 6 van het basisonderwijs de vier strategieën aangeboden die Palincsar en Brown onderscheiden. Ook wordt gebruik gemaakt van de 'reciprocal teaching'-methode. Deze wordt echter in ons onderzoek expliciet aangevuld met het directe instructiemodel (Aarnoutse, 1990a; Veenman, 1992). De leerlingen krijgen directe instructie in de strategieën, die achter en naast elkaar worden aangeboden. Eerst wordt instructie gegeven in de strategie 'voorspellen', vervolgens in de strategie 'ophelderden van onduidelijkheden'. Daarna worden deze in samenhang geoefend. Dan komen de strategieën 'samenvatten' en 'vragen stellen' aan bod. Ook in deze strategieën wordt eerst instructie gegeven, voordat ze in samenhang met de andere strategieën worden geoefend. Pressley, Harris en Marks (1992) wijzen er ook op dat eerst per strategie instructie moet worden gegeven, voordat de strategieën in samenhang worden geoefend. De leerlingen krijgen de strategieën stapje voor stapje aangeboden. De leerkracht geeft uitleg, modelleert de strategieën door hardop te denken tijdens het lezen, laat de leerlingen onder begeleiding oefenen en geeft directe feedback (Aarnoutse, 1990a). Zo doet de leerkracht na het lezen van een tekst hardop denkend voor hoe hij bijvoorbeeld een samenvatting maakt. Hij heeft daarvoor een stappenplan dat hij ook aan de kinderen uitlegt. Eerst bepaalt hij het onderwerp en vervolgens gaat hij na wat het belangrijkste is dat de schrijver over dat onderwerp vertelt. Belangrijke informatie en details worden daarbij onderscheiden. Daarna voeren de kinderen onder begeleiding de vaardigheid uit. Als ze de vaardigheid redelijk beheersen, wordt de sturing van de leerkracht minder en kan deze in toenemende mate - per toerbeurt - door de leerlingen zelf overgenomen worden.

Terwijl de oorspronkelijke studie van Palincsar en Brown (1984) zich richtte op leerlingen die zwak waren in begrijpend lezen, maar wat betreft technisch lezen op niveau lazen,

richt ons onderzoek zich op leerlingen die zwak zijn in begrijpend lezen en in decoderen. Dit heeft consequenties voor de opzet voor het trainingsprogramma. De vraag rijst namelijk of de zwakke decodeerprestaties het effect van training in tekstverwerkingsstrategieën niet zullen drukken wanneer de training zich geheel in een leescontext afspeelt. Immers, als leerlingen tijdens het lezen veel aandacht moeten besteden aan het decoderen van woorden, blijft er meestal - vanwege de beperkte capaciteit van het werkgeheugen - weinig ruimte over voor het begrijpen van de tekst. Om dit probleem te omzeilen kunnen de strategieën bij de leerlingen in zowel een lees- als luistersituatie onderwezen worden. Het luisterend aanbieden van de strategieën zou voor deze leerlingen die tijdens het lezen steeds met hun decodeerprobleem worden geconfronteerd, compenserend en faciliterend kunnen werken (Van den Bos, lutje Spelberg & van Eldik, 1990).

De hoofdvraag waarop in het onderzoek een antwoord wordt gegeven, is: wat is het effect van een interventieprogramma waarbij met behulp van de 'reciprocal teaching'-methode bij leerlingen die zwak zijn in begrijpend lezen en in decoderen tekstverwerkingsstrategieën worden ontwikkeld via lezen en luisteren? We verwachten dat de leerlingen niet alleen de strategieën lezend en luisterend beter gaan beheersen, maar ook dat er een transfereffect zal optreden naar het begrijpend lezen en luisteren in het algemeen. Daarnaast denken we dat de kinderen die het programma volgen na afloop meer strategische kennis bezitten en het leesproces beter evalueren en sturen.

Ook wordt nagegaan of het programma verschillende effecten oplevert voor zwakke lezers die zwak zijn in luisteren en voor zwakke lezers die goed zijn in luisteren. Over het algemeen wordt namelijk een onderscheid gemaakt in twee typen zwakke lezers. Er zijn leerlingen die technisch zwak lezen en ook zwak zijn in begrijpend lezen, maar wat betreft begrijpend luisteren op niveau presteren. Daarnaast zijn er leerlingen die naast hun decodeerproblemen een taalachterstand hebben (Van den Bos, 1989; Carlisle & Felbinger, 1991; Gough & Tunmer, 1986). We verwachten dat vooral de zwakke luisteraars wat betreft luisteren meer van het trainingsprogramma zullen profiteren dan de goede luisteraars en dat zij meer vooruit

zullen gaan in het luisterend uitvoeren van de strategieën. Bij de goede luisteraars mag immers aangenomen worden dat zij zich reeds voor de interventie tijdens luistersituaties van strategieën bedienden. Met betrekking tot het begrijpend lezen zijn de verwachtingen echter anders. We verwachten dat de goede luisteraars de door het programma bekrachtigde strategieën sneller zullen toepassen in een begrijpend leessituatie dan de zwakke luisteraars, omdat de transfer van luisteren naar lezen expliciet wordt onderwezen.

1 Methode

1.1 Proefpersonen

Aan het onderzoek namen 90 leerlingen (37 meisjes, 53 jongens) van groep 6 van het basisonderwijs deel. Om deze 90 leerlingen te selecteren, zijn bij 428 leerlingen - verspreid over 20 basisscholen in de regio's Nijmegen en Doetinchem - tests voor technisch lezen, begrijpend lezen en luisteren afgenomen. De 90 geselecteerde kinderen behaalden op de 'Eén-Minuut-Test' (Brus & Voeten, 1973) en op de 'Begrijpend Leestest' (Aarnoutse, 1990b) een score tussen het gemiddelde en -2 standaarddeviatie (zie voor de beschrijving van beide tests paragraaf 1.2). Van de 90 leerlingen waren er 46 zwak in luisteren en 44 goed in luisteren. Op de test 'Luisteren M5' (Krom, 1994) behaalden de zwakke luisteraars een score van beneden -1 standaarddeviatie. De goede luisteraars scoorden boven het gemiddelde op diezelfde test (zie voor de beschrijving van deze test paragraaf 1.2).

De 90 zwakke lezers zijn vervolgens toegevoegd aan een controlegroep en een experimentele groep. Hierdoor ontstonden er vier groepen: een experimentele groep met zwakke luisteraars ($N=23$), een experimentele groep met goede luisteraars ($N=22$), een controlegroep met zwakke luisteraars ($N=23$) en een controlegroep met goede luisteraars ($N=22$). De gemiddelden en standaarddeviaties op de selectie-instrumenten van de verschillende groepen worden in Tabel 1 weergegeven.

De verschillen tussen de zwakke luisteraars uit de experimentele groep en de zwakke luisteraars uit de controlegroep op de selectie-instrumenten zijn niet significant. Ditzelfde

Tabel 1

Gemiddelde scores en standaarddeviaties (SD) van de verschillende groepen

	Experimentele groep zwakke decodeerders zwak begrijpende lezers (N=45)		Controlegroep zwakke decodeerders zwak begrijpende lezers (N=45)	
	zwakke luisteraars (N=23)	goede luisteraars (N=22)	zwakke luisteraars (N=23)	goede luisteraars (N=22)
Eén-Minuuut-Test	49.39 (7.23)	48.86 (6.31)	48.65 (8.23)	51.05 (7.29)
Begrijpend Leestest	11.61 (2.89)	14.09 (3.01)	12.30 (3.01)	15.18 (2.74)
Luisteren M5	19.22 (2.47)	27.91 (1.44)	19.83 (2.74)	28.23 (1.80)

geldt ook voor de verschillen tussen de goede luisteraars uit de experimentele en controlegroep. Wel zijn de verschillen tussen de zwakke luisteraars en de goede luisteraars binnen de experimentele groep en binnen de controlegroep op de 'Begrijpend Leestest' significant, respectievelijk $F(1,43) = 7.89, p < .001$ en $F(1,43) = 11.24, p < .001$.

De verschillen tussen de zwakke en goede luisteraars zijn binnen zowel de experimentele als de controlegroep op de test 'Luisteren M5' significant, $F(1,43) = 205.52, p < .0001$ en $F(1,43) = 146.36, p < .0001$. De zwakke en goede luisteraars zijn op deze test geselecteerd.

1.2 Meetinstrumenten

De *Eén-Minuuut-Test* (Brus & Voeten, 1973) meet de technische leesvaardigheid van leerlingen. De snelheid waarmee een kind niet-samenhangende woorden kan lezen dient als maatstaf. Een leerling krijgt één minuut de tijd om zoveel mogelijk woorden te lezen van een kaart met 116 woorden. De score wordt bepaald door het aantal gelezen woorden te verminderen met het aantal verkeerd gelezen woorden. De test-hertestcorrelatie voor groep 6 bedraagt .87. Deze test is in het onderzoek meegenomen om zwakke decodeerders te selecteren.

De *Begrijpend Leestest* (Aarmoutse, 1990b) meet het begrijpend lezen in zijn algemeenheid. De leerlingen lezen zeven informatieve en vijf verhalende teksten en beantwoorden 30 multiple choice vragen. Deze vragen hebben betrekking op woord-, zins- en tekstniveau. De betrouwbaarheid van de test bedraagt .83 (Cronbachs alfa). In het onderzoek zijn aan de hand van de scores op deze test leerlingen die

zwak begrijpend lezen geselecteerd. De test is in het onderzoek ook als afhankelijke variabele meegenomen.

De tests *Luisteren M5* en *Luisteren M6* (Krom, 1994) meten de algemene luistervaardigheid. De leerlingen luisteren door middel van een geluidscassette naar verschillende soorten teksten: verhalen, dialogen en informatieve teksten, zoals stukjes uit het jeugdjournaal. Na het beluisteren van een tekst of tekstdeel beantwoorden de leerlingen multiple choice vragen op woord-, zins- en tekstniveau. De test 'Luisteren M5' is bestemd voor leerlingen uit groep 5. Deze test is in september bij de start van het onderzoek afgenomen om de leerlingen te selecteren die aan het onderzoek zouden deelnemen. 'Luisteren M5' is afgenomen, omdat de test 'Luisteren M6' die bestemd is voor groep 6 op dat moment nog niet gereed was. Deze laatste test is tijdens de nameting afgenomen en dient als afhankelijke variabele. De test 'Luisteren M5' bestaat uit 33 items en heeft een betrouwbaarheid van .86 (Cronbachs alfa). 'Luisteren M6' bestaat uit 35 items en heeft een betrouwbaarheid van .81.

De *Begrijpend Leestest Vier Vaardigheden* (Gruwel & Aarmoutse, 1995a) beoogt te meten in hoeverre leerlingen van groep 6 na het lezen van een tekst in staat zijn de vaardigheden 'openhouden van onduidelijkheden', 'vragen stellen', 'samenvatten' en 'voorspellen' uit te voeren. De test bestaat uit twee parallelvormen. Elke vorm bevat tien informatieve teksten van tien tot vijftien regels en 32 multiple choice vragen; acht vragen voor elke vaardigheid. Bij de eerste try-out bleek de alfacoëfficiënt (Cronbach) van vorm A en van vorm B .85 ($N=124$). Om na te gaan in hoeverre vorm A en B parallel

zijn, zijn beide vormen nog eens aan 102 leerlingen voorgelegd. De ene helft van de leerlingen kreeg eerst vorm A en een week later vorm B en de andere helft maakte eerst vorm B en later A. De correlatie tussen beide vormen bedroeg .72 (Pearson). Deze test dient in het onderzoek als afhankelijke variabele.

De *Begrijpend Luistertest Vier Vaardigheden* (Gruwel & Aarnoutse, 1995b) beoogt te meten in hoeverre leerlingen van groep 6 na het luisteren naar een tekst in staat zijn de strategieën 'ophelderen van onduidelijkheden', 'vragen stellen', 'samenvatten' en 'voorspellen' uit te voeren. Ook deze test bestaat uit twee parallelvormen. Bij elke vorm luisteren de kinderen naar elf informatieve teksten van ongeveer tien regels en beantwoorden 28 multiple choice vragen; zeven voor elke vaardigheid. De test is afgenomen bij 123 leerlingen; de betrouwbaarheid van zowel vorm A als vorm B bedroeg .83 (Cronbachs alfa). Ook bij deze test is de paralleliteit tussen vorm A en B nagegaan. De beide vormen zijn - met een tussenperiode van een week - bij 87 leerlingen afgenomen. De correlatie tussen de beide vormen was .72 (Pearson). Net als de 'Begrijpend Leestest Vier Vaardigheden' is deze test in het onderzoek als afhankelijke variabele meegenomen.

De *Vragenlijst: Begrijpend Lezen* (Gruwel & Aarnoutse, 1995c) beoogt te meten in hoeverre leerlingen van groep 6 weet hebben van strategieën die ingezet kunnen worden om een tekst beter te begrijpen. Deze vragenlijst is gebaseerd op onderzoek van Cross en Paris (1988) en van Garner (1987). Deze onderzoekers onderscheiden twee typen strategieën: strategieën die ingezet kunnen worden om het leesproces te controleren en te evalueren en strategieën die ingezet kunnen worden als een tekst niet meer begrepen wordt. Enkele vragen uit de ontwikkelde lijst zijn: 'Wat kun je het beste doen als je een woord niet begrijpt?' 'Wat kan ik het beste doen om na te gaan of ik een tekst begrijp?' 'Tijdens het lezen kan ik het beste ...'. De leerlingen beantwoorden 30 vragen. Bij elke vraag moeten ze uit vier alternatieven de beste strategie kiezen. De betrouwbaarheid van de vragenlijst bleek .81 (Cronbach) te zijn ($N=169$). De test-hertestcorrelatie is .75 ($N=72$). De test is als afhankelijke variabele meegenomen.

Met de *Error-Detectie-Taak* (Gruwel &

Aarnoutse, 1995c) wordt bepaald in hoeverre kinderen van groep 6 hun leesgedrag controleren. De kinderen lezen zestien teksten waarin 30 fouten staan. Deze 30 fouten zijn verdeeld in drie categorieën (vergelijk Baker, 1984). In de eerste plaats staan in de teksten onzinwoorden. Zelfstandige naamwoorden zijn vervangen door woorden die geen betekenis hebben. Ten tweede staan in de teksten inconsistenties. Dit wil zeggen dat in een tekst eerst iets wordt beweerd dat later wordt tegengesproken. Tot slot worden in de teksten uitspraken gedaan die niet kloppen met de voorkennis van de kinderen, bijvoorbeeld: konijnen zijn altijd zwart van kleur. De leerlingen moeten zoveel mogelijk fouten opsporen. Voor ze met de taak beginnen, worden ze attent gemaakt op de soorten fouten die in de teksten staan. De score wordt berekend door het aantal gevonden fouten te verminderen met de wortel uit het aantal verkeerde onderstreepte woorden of zinnen (vergelijk Cross & Paris, 1988). De test is bij 169 leerlingen afgenomen. De betrouwbaarheid is .82 (Cronbachs alfa). De correlatie tussen de 'Vragenlijst: Begrijpend lezen' en de 'Error-Detectie-Taak' is .41. Deze correlatie komt overeen met de correlatie die Paris en Jacobs (1984) in hun onderzoek vonden. Zij namen bij kinderen van 10 jaar een interview af waarin werd gevraagd naar hun metacognitieve kennis. Deze vragen komen overeen met de vragen uit onze vragenlijst. Ook lieten ze deze kinderen een 'Error-Detectie-Taak' maken. De correlatie die zij vonden was .38. De 'Error-Detectie-Taak' fungeert in het onderzoek als afhankelijke variabele.

1:3 Het lees- en luisterprogramma

Het lees- en luisterprogramma (Gruwel, Aarnoutse & Van den Bos, 1995) dat in het onderzoek als onafhankelijke variabele kan worden getypeerd, heeft tot doel om bij leerlingen de vier strategieën die Brown en Palincsar (1989) onderscheiden, te ontwikkelen via lezen en luisteren. De kinderen wordt geleerd onduidelijkheden op te helderen, vragen te stellen, een samenvatting te maken en het verdere verloop van een tekst te voorspellen. Als leerlingen deze strategieën tijdens het lezen uitvoeren, kan dit leiden tot een beter tekstbegrip en een betere controle over het leesgedrag (Brown & Palincsar, 1989).

Elke strategie is voor de kinderen geconcretiseerd in een vraag. Deze vragen staan op een kaart en dienen tijdens de les als geheugensteun. Zo stellen de leerlingen bij een tekst de vraag: 'Staan er moeilijke woorden in de tekst?' Als dit het geval is, wordt de betekenis ervan achterhaald. Bij het maken van een samenvatting stellen ze de vraag: 'Wat is het belangrijkste in de tekst?' De vraag 'Welke vraag past het beste bij de tekst?' stimuleert de kinderen na te denken over een goede vraag. Bij het voorspellen stellen ze de vraag 'Hoe zal de tekst verder gaan?'

Het programma bestaat uit twintig lessen: tien leeslessen, vijf luisterlessen en vijf combinatielessen. Tijdens deze laatste lessen wordt zowel gelezen als geluisterd. Daarnaast wordt onderscheid gemaakt in twee typen lessen. Ten eerste zijn er lessen waarin een bepaalde vaardigheid centraal staat. Tijdens de instructiefase van die lessen wordt één strategie onderwezen. Daarnaast zijn er integratielessen. In deze lessen wordt geen instructie gegeven in één van de strategieën, maar worden alle strategieën in samenhang geoefend en wordt vooral aandacht besteed aan het voeren van discussies. In Tabel 2 wordt deze indeling weergegeven.

De kinderen krijgen niet alle strategieën tegelijkertijd aangeboden. In de eerste lessen staat het voorspellen van het verdere verloop van een tekst centraal. Daarna komt het ophelderen van onduidelijkheden aan bod. In deze strategie wordt dan instructie gegeven. De eerder geleerde strategie 'voorspellen' wordt na de instructie met de nieuw geleerde strategie geoefend. Vervolgens wordt het maken van een samenvatting aan de orde gesteld en tot slot krijgen de kinderen de strategie 'vragen stellen' aangeboden. De opbouw in strategieën is cumulatief van aard.

Zoals uit de Tabel 2 blijkt wordt met verschillende thema's gewerkt. De teksten uit de eerste vier lessen gaan bijvoorbeeld over vroeger.

Tijdens de lessen worden de strategieën door middel van de 'reciprocal teaching'-procedure onderwezen. Een leerling wordt aangewezen als de leider. Deze leerling leest een tekst en voert vervolgens de strategieën uit: hij geeft antwoord op de vier vragen die op de kaart staan. Na een antwoord op een vraag mogen de andere kinderen reageren. Ze krijgen de

beurt van de leider en vertellen wat ze van het gegeven antwoord vinden en hoe ze er zelf over denken. Zo discussiëren de kinderen over bijvoorbeeld een goede vraag of een samenvatting.

Tabel 2
Opzet van het programma

les	vaardigheid	type les	thema
1	voorspellen	leesles	Vroeger
2	voorspellen	luisterles	
3	ophelderen	leesles	
4	ophelderen	combi-les	
5	INTEGRATIE	leesles	Kinderparadijs
6	INTEGRATIE	luisterles	
7	samenvatten	leesles	
8	samenvatten	combi-les	
9	samenvatten	leesles	Dieren
10	samenvatten	luisterles	
11	INTEGRATIE	leesles	
12	vragen stellen	combi-les	
13	vragen stellen	leesles	Kinderen uit andere landen
14	vragen stellen	luisterles	
15	vragen + samenvat.	leesles	
16	vragen + samenvat.	combi-les	
17 / 20	INTEGRATIE	(als boven)	Hobby

Naast de 'reciprocal teaching'-procedure wordt in de lessen ook gebruik gemaakt van het directe instructiemodel (Roehler & Duffy, 1991; Pearson & Fielding, 1991; Veenman, 1992). Een belangrijk kenmerk van dit model is dat de leerstof in stappen uiteen wordt gelegd en dat de leerkracht de te leren strategie laat zien en de leerlingen vertelt hoe een strategie gebruikt moet worden. Dit gebeurt in de instructiefase van een les. In deze fase van de les is de leerkracht verantwoordelijk voor het leerproces. Vervolgens wordt de geleerde strategie onder begeleiding van de leerkracht (guided practice) geoefend. Dit gebeurt in de inoefeningsfase van de les. De leerkracht stuurt bij waar nodig en geeft directe feedback. De begeleiding van de leerkracht neemt af als de leerlingen de strategieën meer en meer beheersen. De inoefeningsfase gaat dan over in de toepassingsfase. De leerlingen voeren de strategie zelfstandig uit en de verantwoordelijkheid voor het leerproces ligt nu bij hen.

Het programma bestaat uit een handleiding voor de leerkracht. Deze bestaat uit een algemeen gedeelte met achtergronden en uit uitvoerig beschreven lesplannen. Bij die handleiding

hoort een geluidscassette met daarop teksten die tijdens de instructiefase van de luisterlessen worden gebruikt. Ook wordt er bij de luisterlessen gebruik gemaakt van beeldmateriaal. Daarnaast zijn er voor de leerlingen twee tekstboeken en vier kaarten met daarop de vragen, zoals eerder beschreven.

De lessen van het interventieprogramma zijn door tien studenten van de Pedagogische Hogeschool 'Iselinge' uit Doetinchem en door de eerste auteur gegeven. De studenten waren vierdejaars en hadden als specialisatie lezen gekozen. Door de docent Nederlands was deelname aan het onderzoek als keuzeonderdeel in het curriculum opgenomen. De tien studenten schreven zich voor dit onderdeel in en werkten op vrijwillige basis mee.

1.4 Opzet en procedure

Het interventieonderzoek is opgezet volgens een pretest-posttest controlegroep design. Dit wil zeggen dat eerst bij de experimentele en controlegroep een voormeting heeft plaatsgevonden. Daarna heeft de experimentele groep het interventieprogramma gevolgd en tot slot is bij beide groepen een nameting uitgevoerd. De periode tussen de voor- en de nameting bedroeg gemiddeld drie maanden. Tabel 3 geeft aan welke tests zijn afgenomen in de voor- en nameting.

De 'Eén-Minut-Test' is alleen tijdens de voormeting afgenomen om de leerlingen te selecteren. De test 'Luisteren M5' is ook alleen tijdens de voormeting meegenomen. Tijdens de nameting maakten de kinderen de test 'Luisteren M6'. De test 'Luisteren M5' is afgenomen, omdat de test 'Luisteren M6' - bestemd is voor groep 6 - ten tijde van de voormeting nog niet gereed was. De Test: 'Error-Detectie-Taak' is alleen tijdens de nameting meegenomen, omdat ook deze test nog in ontwikkeling

was op het moment dat met de voormeting werd begonnen.

Zoals reeds vermeld bestond zowel de experimentele groep als de controlegroep uit 45 leerlingen. De 45 experimentele leerlingen zaten verspreid over 13 basisscholen. Op elke school is een groep van zes leerlingen samengesteld. De bedoeling was dat elke groep zou bestaan uit vier experimentele leerlingen en twee goede lezers van groep 6. Deze goede lezers zouden dienen als leerkracht-supporters. Zij zouden eerder de leiding van de discussie op zich nemen en zo een voorbeeldfunctie voor de zwakke leerlingen kunnen vervullen. Op sommige basisscholen zaten echter maar drie experimentele leerlingen. Aan deze drie leerlingen zijn toen de twee goede lezers toegevoegd en één leerling die zwak was in technisch en begrijpend lezen en wat betreft luisteren tussen de zwakke en goede leerling in scoorde.

De dertien groepen van zes leerlingen kregen de twintig lessen van het interventieprogramma. Elk les duurde 45 minuten. Deze lessen zijn zoveel mogelijk gegeven tijdens de reguliere begrijpend leeslessen, zoals reeds eerder vermeld. De lessen zijn door tien vierdejaars studenten van Hogeschool 'Iselinge' te Doetinchem en de eerste auteur verzorgd. Dit gebeurde twee maal per week. De controlekinderen kregen het reguliere onderwijs in begrijpend lezen. Deze kinderen die over 20 basisscholen verspreid zaten, kregen les volgens verschillende methoden, zoals 'Lees je wijzer', 'Begrijpend Lezen' en 'Leeswerk'.

Voor de interventie zijn de studenten van de hogeschool in vier trainingssessies van twee uur getraind. In de eerste twee bijeenkomsten zijn de achtergronden en uitgangspunten van het programma verduidelijkt en is de planning doorgesproken. Het lesgeven volgens het

Tabel 3

Overzicht van de tests en in welke meetperiode ze zijn afgenomen

	Voormeting	Nameting
Eén Minuut Test	x	
Begrijpend Leestest	x	x
Luisteren M5	x	
Luisteren M6		x
Begrijpend Leestest Vier Vaardigheden	x (vorm A)	x (vorm B)
Begrijpend Luistertest Vier Vaardigheden	x (vorm A)	x (vorm B)
Vragenlijst: Begrijpend Lezen	x	x
Error-Detectie-Taak		x

directe instructiemodel en de 'reciprocal teaching'-methode is in de laatste bijeenkomsten geoeft door middel van micro-teaching.

Na elke les van het programma vulden de studenten van de hogeschool een evaluatieformulier in. Ingevuld werd onder andere: de duur van een les, de afwijking van het lesplan, de mate waarin het doel van de les bereikt werd, de mate waarin de leerlingen moeite hadden met een bepaalde strategie, de wijze waarop de discussies verliepen, de moeilijkheidsgraad van de teksten en eventuele fricties of storingen.

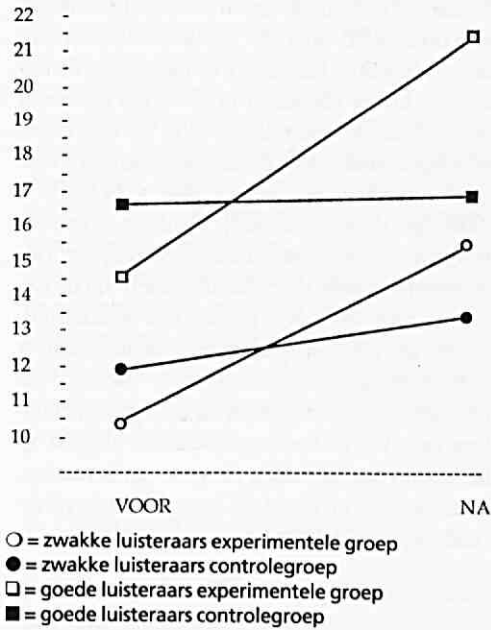
De eerste auteur heeft elke student tijdens het geven van een les geobserveerd en bijgestuurd waar dat nodig was. De observatiegegevens en de evaluatieformulieren werden besproken in drie bijeenkomsten die tijdens de interventieperiode zijn gehouden. Tijdens deze bijeenkomsten werden ervaringen uitgewisseld en problemen besproken.

2 Resultaten

De prestaties van de experimentele groep en controlegroep op de verschillende tests op de voor- en nameting worden weergegeven in Tabel 4. In het onderstaande worden de resultaten per test besproken.

Zowel de zwakke als de goede luisteraars uit de experimentele groep scoorden tijdens de voormeting op 'Begrijpend Leestest Vier Vaardigheden', de 'Begrijpend Luistertest Vier Vaardigheden' en de 'Begrijpend Lees-

test' vaak net iets lager dan de kinderen uit de controlegroep. Waarschijnlijk komt dit doordat na selectie van de leerlingen met de leerkracht is overlegd welke leerlingen het beste bij elkaar in een experimentele groep zouden passen. Leerkrachten willen dan toch graag dat de meest zwakke leerlingen aan het interventieprogramma deelnemen en de net iets minder zwakke zijn daardoor in de controlegroep terecht gekomen. De verschillen tussen de experimentele en controlegroep zijn niet significant.



Figuur 1. Scores op de 'Begrijpend Leestest Vier Vaardigheden'

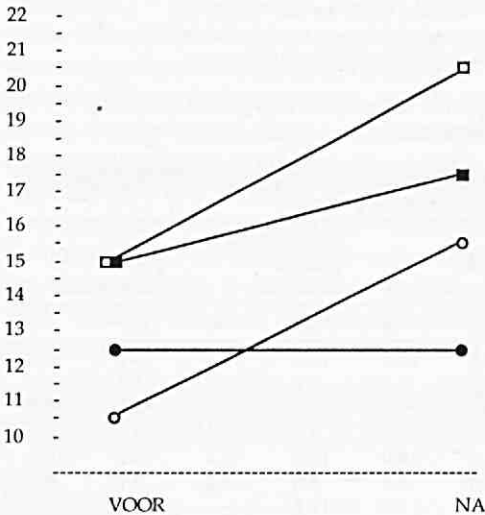
Tabel 4

Gemiddelde scores (M) en standaarddeviaties (SD) van de verschillende groepen

		Experimentele groep				Controlegroep			
		zwakke luisteraars		goede luisteraars		zwakke luisteraars		goede luisteraars	
		Voor	Na	Voor	Na	Voor	Na	Voor	Na
Begr. Leestest	M	10.5	15.3	14.6	21.5	12.0	13.3	16.7	16.8
Vier Vaardigheden	SD	3.7	4.7	3.5	3.3	3.7	4.8	4.1	5.5
Begr. Luistertest	M	10.7	15.7	15.2	20.6	12.7	12.6	15.2	17.3
Vier Vaardigheden	SD	4.0	3.8	4.1	3.5	4.1	4.6	4.3	4.4
Begrijpend Leestest	M	11.6	14.1	14.1	18.0	12.3	13.7	15.2	16.9
	SD	2.9	3.7	3.0	4.1	3.0	4.2	2.7	4.1
Luisteren M5	M	19.2	----	27.9	----	19.8	----	28.2	----
	SD	2.5	----	1.4	----	2.7	----	1.8	----
Luisteren M6	M	----	22.0	----	27.1	----	19.3	----	25.0
	SD	----	3.8	----	3.4	----	3.5	----	4.7
Vragenlijst: Begr. Lezen	M	11.5	13.6	16.3	18.3	12.0	11.2	15.6	16.8
	SD	5.0	5.2	5.3	5.9	3.6	3.2	3.6	5.0
Error Detectie Taak	M	----	11.3	----	15.5	----	11.3	----	13.0
	SD	----	4.8	----	6.0	----	4.5	----	4.6

Om het effect van het programma op de *Begrijpend Leestest Vier Vaardigheden* te bepalen, is een 2 (groep) × 2 (luisterniveau) × 2 (meting) variantie-analyse met herhaalde meting op de laatste factor uitgevoerd. Figuur 1 geeft de gemiddelden grafisch weer.

Uit de analyse bleek dat het hoofdeffect op de factor 'groep' niet significant was. Wel significant waren de hoofdeffecten voor 'luisterniveau', $F(1,84) = 34.58, p < .000$ en 'meting', $F(1,84) = 54.71, p < .000$. Zoals uit Figuur 1 af te leiden is, betekent dit dat in het algemeen hoger gescoord werd door de goede luisteraars dan door de zwakke luisteraars en dat tijdens de nameting in het algemeen hoger werd gescoord dan tijdens de voormeting. Wat de interactie-effecten betreft, bleek de interactie 'groep × meting' significant te zijn, $F(1,84) = 29.67, p < .000$. Dit is een belangrijk resultaat, want het betekent dat de experimentele groep op de 'Begrijpend Leestest Vier Vaardigheden' bij de nameting meer vooruit is gegaan dan de controlegroep. De overige interacties: 'luisterniveau × meting' en 'groep × luisterniveau × meting' waren niet significant. Samenvattend: niet het luisterniveau van de leerlingen was van invloed op het scoreverschil tussen de voor- en nameting, maar het feit of ze tot de experimentele of de controlegroep behoorden.



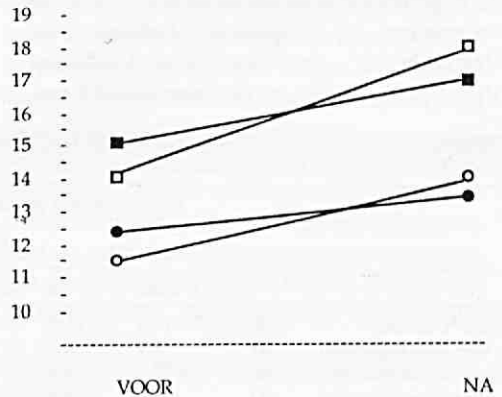
- = zwakke luisteraars experimentele groep
- = zwakke luisteraars controlegroep
- = goede luisteraars experimentele groep
- = goede luisteraars controlegroep

Figuur 2. Scores op de 'Begrijpend Luistertest Vier Vaardigheden'

Met eenzelfde analyse is ook het effect op de *Begrijpend Luistertest Vier Vaardigheden* bepaald. Figuur 2 geeft de resultaten van de verschillende groepen op deze test weer.

Het hoofdeffect op de factor 'groep' bleek bij de analyse niet significant te zijn, $F(1,84)=2.20, p > .05$. Het hoofdeffect op de factor 'luisterniveau' was wel significant, $F(1,84) = 30.52, p < .000$. Dit is niet verwonderlijk, omdat de leerlingen op luistervaardigheid waren geselecteerd. Ook op de factor 'meting' werd een significant hoofdeffect gevonden, $F(1,84) = 53.19, p < .000$. De interactie 'groep × meting' bleek significant te zijn, $F(1,84) = 22.27, p < .000$. De experimentele groep boekte meer vooruitgang dan de controlegroep. De interactie 'luisterniveau × meting' was niet significant, $F(1,84)=2.15, p > .05$. De zwakke en goede luisteraars binnen zowel de experimentele als controlegroep boekten eenzelfde vooruitgang. De interactie 'groep × luisterniveau × meting' bleek ook niet significant te zijn.

Uit de resultaten van deze analyses blijkt dat de doelen van de lessen zijn bereikt. De kinderen die les in de vier strategieën hebben gehad, zijn beter gaan presteren op tests die nagaan in hoeverre leerlingen de strategieën lezend en luisterend beheersen.



- = zwakke luisteraars experimentele groep
- = zwakke luisteraars controlegroep
- = goede luisteraars experimentele groep
- = goede luisteraars controlegroep

Figuur 3. Scores op de 'Begrijpend Leestest'

De volgende vraag is: is er een transfereffect naar de *Begrijpend Leestest*? Deze test ligt een stuk verder van het programma af en meet het begrijpend lezen in het algemeen. De test doet geen rechtstreeks beroep op de vier strategieën die in de lessen centraal stonden. Figuur 3 geeft de resultaten weer.

Opnieuw is een 2 (groep) $\times 2$ (luisterniveau) $\times 2$ (meting) variantie-analyse met herhaalde meting op de laatste factor uitgevoerd. Er werd geen hoofdeffect gevonden op de factor 'groep'. De hoofdeffecten op de factoren 'luisterniveau', $F(1,86) = 24.77, p < .000$ en 'meting', $F(1,86) = 33.47, p < .000$ waren significant. De interactie 'groep \times meting' bleek significant te zijn, $F(1,86) = 4.03, p < .05$. De kinderen uit experimentele groep presteerden beter op deze test dan de kinderen uit de controlegroep. Geconcludeerd mag worden dat er dus een transfereffect heeft plaatsgevonden. De interacties 'luisterniveau \times meting' en 'groep \times luisterniveau \times meting' bleken niet significant te zijn. Het luisterniveau van de leerlingen bleek niet van invloed op het gevonden transfereffect.

Om het effect te bepalen op de test *Luisteren M6* afgenomen tijdens de nameting, is een covariantie-analyse uitgevoerd. De test 'Luisteren M5' afgenomen in de voormeting diende als covariaat. In feite werd in de analyse de luistervariantie uitgepartialiseerd waardoor er geen significant hoofdeffect voor 'luisterniveau', noch een significant interactie-effect 'groep \times luisterniveau' meer kon ontstaan. Anderzijds bleek het hoofdeffect op de factor 'groep' significant, $F(1,87) = 10.86, p < .001$, hetgeen betekent dat de leerlingen uit de experimentele groep significant beter presteerden op de test 'Luisteren M6' dan de kinderen uit de controlegroep. Dit effect kan geïnterpreteerd worden als een positief effect van het programma op de algemene luistervaardigheid van de leerlingen. Ook hier kunnen we spreken van een transfereffect, omdat bij de betreffende test geen expliciet beroep gedaan wordt op de aangeleerde strategieën.

Naast de bovengenoemde tests voor lezen en luisteren is bij de leerlingen ook de *Vragenlijst: Begrijpend lezen* afgenomen. Een 2 (groep) $\times 2$ (luisterniveau) $\times 2$ (meting) variantie-analyse met herhaalde meting op de laatste factor liet twee hoofdeffecten zien. Ten eerste op de factor 'luisterniveau', $F(1,84) = 30.24, p < .000$. Ten tweede op de factor 'meting', $F(1,84) = 6.68, p <$

.05. Er werd geen hoofdeffect gevonden op de factor 'groep'. Geen van de interacties bleek significant te zijn. De experimentele groep en de controlegroep gingen evenveel vooruit. We mogen concluderen dat de metacognitieve kennis van de leerlingen uit de experimentele groep door het programma niet noemenswaardig meer vooruit is gegaan dan de metacognitieve kennis van de controlekinderen.

Het laatste meetinstrument dat is afgenomen, was de *Error-Detectie-Taak*. Deze taak is alleen tijdens de nameting afgenomen. Om het effect van het programma op deze taak vast te stellen is een variantie-analyse uitgevoerd. De factor 'groep' bleek niet significant. Er was dus geen verschil in scores tussen de experimentele groep en controlegroep. De factor 'luisterniveau' bleek echter wel significant, $F(1,86) = 7.97, p < .01$. De interactie 'groep \times luisterniveau' was niet significant, $F(1,86) = 1.30, p = 257$. We kunnen concluderen dat de kinderen uit de experimentele groep hun leesgedrag niet beter controleren dan de kinderen uit de controlegroep. Wel blijken de goede luisteraars in het algemeen beter op dit soort taken te presteren dan de zwakke luisteraars.

3 Discussie

In deze studie is onderzocht wat het effect is van een interventieprogramma waarbij met behulp van de 'reciprocal teaching'-methode bij leerlingen tekstverwerkingsstrategieën werden ontwikkeld via lezen en luisteren. Dit waren leerlingen van groep 6 van het basisonderwijs die zwak waren in decoderen en in begrijpend lezen en met verschillende niveaus van luistervaardigheid.

Uit het onderzoek blijkt dat de leerlingen die les kregen volgens het programma significant beter presteerden dan de kinderen uit de controlegroep op tests die meten in hoeverre leerlingen de vier strategieën lezend en luisterend beheersen. We kunnen hieruit concluderen dat de doelen van de lessen zijn bereikt en dat de kinderen de vier strategieën 'ophelderen van onduidelijkheden', 'samenvatten', vragen stellen' en 'voorspellen' kunnen uitvoeren. Dit is een goed, maar geen opzienbarend resultaat. Ook andere onderzoeken (Aarnoutse, 1982; Palincsar & Brown, 1984; Paris & Oka, 1986; Lysynchuk, Pressley

& Vye, 1990) laten zien dat het mogelijk is bij leerlingen strategieën te ontwikkelen die van belang zijn voor begrijpend lezen.

Belangrijker is de vraag of een programma dat zowel lezend als luisterend aandacht besteedt aan tekstverwerkingsstrategieën een transfereffect oplevert naar het begrijpend lezen en luisteren in het algemeen. Simons (1990) spreekt van een transfereffect als eerder geleerde kennis en vaardigheden invloed hebben op het gebruik van die kennis en vaardigheden in een nieuwe leer- of toepassingsfase. In het onderzoek wordt een mogelijk transfereffect naar de algemene lees- en luistervaardigheid gemeten met een gestandaardiseerde begrijpend lees- en luistertest. Als daarop een effect wordt gevonden mag men van een transfereffect spreken, omdat deze tests geen rechtstreeks beroep doen op de strategieën die onderwezen zijn. Het lees- en luisterprogramma dat in dit onderzoek centraal stond, bleek een transfereffect op te leveren naar zowel begrijpend lezen als begrijpend luisteren. De kinderen die les kregen volgens het programma presteerden op de 'Begrijpend Lees-test' (Aarnoutse, 1990b) significant beter dan de kinderen die het programma niet volgden en ook op de test 'Luisteren M6' (Krom, 1994) presteerden zij significant beter dan de controlegroep. Deze resultaten komen overeen met de bevindingen van onder anderen Palincsar en Brown (1984), Lysynchuk, Preslley en Vye (1990) en Walraven, Reitsma en Kappers (1993). In deze onderzoeken werden leerlingen met behulp van de 'reciprocal teaching' methode getraind in het gebruik van een aantal metacognitieve strategieën. Telkens bleken de leerlingen uit de experimentele groep beter te presteren op tests die het algemeen begrijpend lezen meten.

Ook is nagegaan in hoeverre het programma invloed heeft gehad op de strategische kennis van kinderen en de mate waarin ze hun leesproces reguleren. De verschillen tussen de experimentele groep en de controlegroep op de 'Vragenlijst: Begrijpend lezen' en de 'Test: Zoek de fouten' bleken echter niet significant.

In het onderzoek is een onderscheid gemaakt tussen leerlingen die zwak waren in decoderen, begrijpend lezen en luisteren en leerlingen die zwak waren in decoderen en begrijpend lezen en goed in begrijpend luisteren. Onderzocht is of

programma-effecten verschilden voor deze twee groepen. We hadden verwacht dat de zwakke luisteraars meer vooruitgang zouden boeken op een test die meet in hoeverre de leerlingen de vier strategieën luisterend beheersen dan de goede luisteraars. Goede luisteraars zouden deze strategieën al gedeeltelijk beheersen, omdat ze immers goede luisteraars zijn. Verder hadden we verwacht dat de goede luisteraars de strategieën lezend beter zouden uitvoeren dan de zwakke luisteraars en dat er bij hen eerder een transfer van luisteren naar lezen zou plaatsvinden. Dit bleek echter niet het geval. Alleen op de 'Error-Detectie-Taak' werd een significant verschil gevonden. Dit verschil kan er op wijzen dat de goede luisteraars in het algemeen hun leesproces beter controleren dan de zwakke luisteraars. Daar de fouten-detectietaak alleen tijdens de nameting is afgenomen, is niet na te gaan of de verschillen in prestaties, als functie van luisterniveau, door het interventieprogramma veroorzaakt zijn. We weten immers niet hoe de leerlingen voor de interventie op deze test gepresteerd zouden hebben.

Over het algemeen kunnen we vaststellen dat zowel de goede als de zwakke luisteraars evenveel profiteerden van het programma. Een verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat niet alleen de zwakke maar ook de goede luisteraars wat betreft luistervaardigheid nog niet op de toppen van hun kunnen presteren en dat in beide groepen nog flinke vorderingen mogelijk zijn.

Een ander belangrijk onderwerp betreft de verklaring van het positieve effect van het programma. Er zijn waarschijnlijk verschillende factoren die een bijdrage aan het effect hebben geleverd. De eerste factor is het gebruik van de 'reciprocal teaching' methode. Deze methode blijkt zeer effectief te zijn. Leerlingen zijn zeer betrokken bij het leerproces en zijn daar ook grotendeels verantwoordelijk voor. Een tweede factor is het gebruik van het directe instructiemodel. De leerlingen kregen uitleg en instructie in het gebruik van de strategieën. Ze leerden van een expert hoe de strategieën uitgevoerd konden worden en welke stappen ze daarbij moesten zetten. In de combinatie van de 'reciprocal teaching'-methode en het directe instructiemodel zou wel eens de kracht van het programma kunnen liggen. Een derde factor is de combinatie van lezen en luisteren in het programma. Zoals al eerder vermeld, liggen aan lezen en luisteren

grotendeels dezelfde verwerkingsprocessen ten grondslag (Sticht, 1979; Townsend, Carrithers & Bever, 1987; Carver, 1990). Het feit dat tijdens de interventie bij leerlingen die zwak zijn in technisch en begrijpend lezen de strategieën door middel van lezen en luisteren werden ontwikkeld, zou een bijdrage hebben kunnen leveren aan het effect van het programma. Een laatste factor is het werken in kleine groepen. De leerlingen werden uit de klas gehaald en kregen extra aandacht. Deze situatie werkt voor de kinderen motiverend.

Om te achterhalen welke factor voor het effect van het programma verantwoordelijk is, zou een onderzoek opgezet moeten worden waarbij condities met elkaar worden vergeleken die steeds op één factor van elkaar verschillen. Het programma wordt dan als het ware ontmanteld (vergelijk De Jong, 1992) om te bepalen welke factor de grootste bijdrage levert aan het effect.

Een mogelijkheid is om een groep die het programma volgt en les krijgt volgens de 'reciprocal teaching'-methode en het directe instructie-model te vergelijken met een groep die alleen onderwijs krijgt volgens de 'reciprocal teaching'-methode en een groep waarbij alleen gewerkt wordt volgens het directe instructiemodel. Op deze wijze kan worden nagegaan of een programma waarbij alleen wordt gewerkt volgens directe instructie of alleen volgens 'reciprocal teaching' even effectief is als een programma waarin beide onderwijsvormen zijn gecombineerd. Dit soort experimenteel onderzoek hebben Brown en Palincsar (1987) uitgevoerd. Ze vergeleken een groep leerlingen die les kreeg volgens de 'reciprocal teaching'-methode met drie andere groepen. De eerste groep kreeg de strategieën aangeboden volgens expliciete instructie. De tweede groep kreeg onderwijs door middel van 'modeling'. De leerkracht liet de leerlingen hardop denkend zien hoe de strategieën uitgevoerd moesten worden. De derde groep kreeg geen instructie, maar maakten schriftelijke opdrachten. Uit dit onderzoek bleek dat de 'reciprocal teaching'-groep het meest succesvol was.

In het onderzoek in dit artikel is de experimentele groep vergeleken met een controle-groep die het reguliere begrijpend leesonderwijs in de klas volgde. In de toekomst zou de experimentele groep vergeleken kunnen worden met

bijvoorbeeld twee andere groepen: één groep die een lees- en één groep die een luisterprogramma volgt. Op die manier kan worden nagegaan of onderwijs via lezen of luisteren even effectief is als de combinatie ervan. Studies waarbij groepen maar op één factor van elkaar verschillen, geven een duidelijk zicht op de effectiviteit van een bepaalde factor.

Literatuur

- Aarnoutse, C. A. J. (1982). *Aspecten van begrijpend lezen in het vierde jaar van het gewoon lager onderwijs*. Academisch Proefschrift. Nijmegen: Berkhout.
- Aarnoutse, C. A. J. (1990a). Begrijpend lezen: Hoe onderwijs je dat? In C. Aarnoutse & M. Voeten (Eds.), *Gaat en onderwijst. Liber amicorum voor dr. M. J. C. Mommers* (pp. 25-43). Tilburg: Zwijsen
- Aarnoutse, C. A. J. (1990b). *Begrijpend Leestest, groep 6*. Nijmegen: Berkhout.
- Baker, L. (1984). Children's effective use of multiple standards for evaluating their comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 588-597.
- Baker, L., & Brown, A. L. (1984). Metacognitive skills and reading. In P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research* (Vol. 1, pp. 353-394). New York: Longman.
- Bos, K. P. van den (1989). Relationship between cognitive development, decoding skill, and reading comprehension in learning disabled Dutch children. In P. G. Aaron & R. M. Joshi (Eds.), *Reading and writing disorders in different orthographic systems* (pp. 75-86). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Bos, K. P. van den, Iutje Spelberg, H. C., & Eldik, M. C. M. van (1990). Begrijpend lezen en gerelateerde vaardigheden bij 9-jarige lom- en basisschoolleerlingen. *Nederlands Tijdschrift voor Opvoeding, Vorming en Onderwijs*, 6(5), 274-291.
- Brown, A. L., & Palincsar, A. S. (1989). Guided, cooperative learning and individual knowledge acquisition. In L. B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning and instruction. Essays in honor of Robert Glaser* (pp. 393-451). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Brown, A. L., & Palincsar, A. S. (1987). Reciprocal teaching of comprehension strategies: A natural history of one program for enhancing learning. In J. D. Day & J. G. Borkowski (Eds.), *Intelligence and exceptionality*. Norwood, NJ: Ablex

- Brus, B. T., & Voeter, M. J. M. (1973). *Eén-Minuu-Test. Verantwoording en handleiding*. Nijmegen: Berkhout.
- Calfee, R. C. (1984). Applying cognitive psychology to educational practice: the mind of the reading teacher. *Annals of Dyslexia*, 34, 219-240.
- Carlisle, J. F., & Felbinger, L. (1991). Profiles of listening and reading comprehension. *Journal of Educational Research*, 84(6), 345-354.
- Carver, R. P. (1990). *Reading rate*. San Diego, CA: Academic Press Inc.
- Collins, A., Brown, J. S., & Newman, S. E. (1989). Cognitive apprenticeship: teaching the crafts of reading, writing and mathematics. In L. B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning and instruction. Essays in honor of Robert Glaser* (pp. 453-494). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cross, D. R., & Paris, S. G. (1988). Developmental and instructional analyses of children's metacognition and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 80, 131-142.
- Curtis, M. E. (1980). Development of components of reading skill. *Journal of Educational Psychology*, 72, 656-669.
- Danks, J. H., & End, L. J. (1987). Processing strategies for reading and listening. In R. Horowitz & S. J. Samuels (Eds), *Comprehending oral and written language* (pp. 271-294). San Diego, CA: Academic Press Inc.
- Duffy, G. G., & Roehler, L. (1987). Improving classroom reading instruction through the use of responsive elaboration. *Reading Teacher*, 40(6), 514-521.
- Flavell, J. H., Miller, P. H., & Miller, S. A. (1993). *Cognitive development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Garner, R. (1987). *Metacognition and reading comprehension*. Norwood, NJ: Alblex.
- Garner, R., & Kraus, C. (1982). Good and poor comprehenders' differences in knowing and regulating reading behaviors. *Educational Research Quarterly*, 6, 5-12.
- Garner, R., & Taylor, N. (1982). Monitoring of understanding: An investigation of attentional assistance needs at different grade and reading proficiency levels. *Reading Psychology*, 3, 1-6.
- Gilroy, A., & Moore, D. W. (1988). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities with ten primary school girls. *Educational Psychology*, 8, 41-49.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6-10.
- Gruwel, S., & Aarnoutse, C. A. J. (1995a). *Begrijpend Leestest Vier Vaardigheden*. Nijmegen: Berkhout.
- Gruwel, S., & Aarnoutse, C. A. J. (1995b). *Begrijpend Luistertest Vier Vaardigheden*. Nijmegen: Berkhout.
- Gruwel, S., & Aarnoutse, C. A. J. (1995c). *Vragenlijst: Begrijpend lezen en Test: Zoek de fouten*. Nijmegen: Berkhout.
- Gruwel, S., Aarnoutse, C. A. J., & Bos, K. P. van den (1995). *Elkaar onderwijzen in begrijpend lezen en luisteren. Programma bestemd voor leerlingen van groep 6 van het basisonderwijs en leerlingen met hetzelfde niveau van het speciaal onderwijs*. Nijmegen: Berkhout.
- Jong, F. P. C. M. de, (1992). *Zelfstandig leren: Regulatie van het leerproces en het leren reguleren. Een procesbenadering*. Academisch proefschrift. Tilburg: KUB.
- Kelly, M., Moore, D. W., & Tuck, B. F. (1994). Reciprocal teaching in a regular primary school classroom. *Journal of Educational Research*, 88(1), 53-61.
- Krom, R. S. H. (1994). *Luisteren 2, Leerlingvolgsysteem*. Arnhem: CITO.
- Lysynchuk, L. M., Pressley, M., & Vye, N. J. (1990). Reciprocal teaching improves standardized reading comprehension performance in poor readers. *The Elementary School Journal*, 90 (5), 469-484.
- Markman, E. M. (1981). Comprehension monitoring. In W. P. Dickson (Ed.). *Children's oral communication skills* (pp. 61-84). New York: Academic Press.
- Miller, C. D., Miller, H. F., & Rosen, L. A. (1988). Modified reciprocal teaching in a regular classroom. *The Journal of Experimental Education*, 56, 183-186.
- O'Sullivan, J., & Pressley, M. (1984). Completeness of instruction and strategy transfer. *Journal of Experimental Child Psychology*, 38, 275-288.
- Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension fostering and comprehension monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117-175.
- Paris, S. G., & Jacobs, J. E. (1984). Benefits of informed instruction for children's reading awareness and comprehension skills. *Child Development*, 55, 2083-2093.
- Paris, S. G., & Myers, M. (1981). Comprehension monitoring, memory, and study strategies of good and poor readers. *Journal of Reading Behavior*, 13(1), 5-22.
- Paris, S. G., & Oka, E. P. (1986). Children's reading strategies, metacognition and motivation. *Developmental Review*, 6, 25-56.

- Paris, S. G., Cross, D. R., & Lipson, M. Y. (1984). Informed strategies for learning: A program to improve children's reading awareness and comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1239-1252.
- Paris, S. G., Lipson, M., & Wixson, K. (1983). Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology*, 8, 293-316.
- Paris, S. G., Wasik, B. A., & Turner, J. C. (1991). The development of strategic readers. In R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (vol.2, pp. 609-640). White Plains, NY: Longman.
- Pearson, P. D., & Fielding, L. (1991). Comprehension instruction. In R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (vol.2, pp. 815-860). White Plains, NY: Longman.
- Perfetti, C. A. (1985). *Reading ability*. New York: Oxford University Press.
- Pressley, M., Harris, K. R., & Marks, M. B. (1992). But good strategy instructors are constructivists! *Educational Psychology Review*, 4(1), 3-31.
- Pressley, M., Goodchild, F., Fleet, J., Zajchowski, R., & Evans, E. D. (1989). The challenges of classroom strategy instruction. *The Elementary School Journal*, 89(3), 305-342.
- Rispens, J. (1990). Comprehension problems in dyslexia. In D. A. Balota, G. B. Flores d'Arcais, & K. Rayner (Eds.), *Comprehension processes in reading* (pp. 603-620). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Roehler, L. R., & Duffy, G. G. (1991). Teachers' instructional actions. In R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (vol.2, pp. 861-884). White Plains, NY: Longman.
- Rosenshine, B., & Meister, C. (1994). Reciprocal teaching: A review of the research. *Review of Educational Research*, 64(4), 479-530.
- Simons, P. R. J. (1990). *Transfervermogen*. Inaugurale rede. Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Slavin, R. E. (1987). Cooperative learning and the cooperative school. *Educational Leadership*, 45(3), 7-13.
- Smiley, S. S., Oakley, D. D., Worthen, D., Campione, J. C., & Brown, A. L. (1977). Recall of thematically relevant material by adolescent good and poor readers as a function of written versus oral presentation. *Journal of Educational Psychology*, 69, 381-387.
- Stanovich, K. E. (1991). Word recognition: changing perspectives. In R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (vol. 2, pp. 418-452). White Plains, NY: Longman.
- Sticht, T. G. (1979). Applications of the audread model to reading evaluation and instruction. In L. B. Resnick, & P. A. Weaver (Eds.), *Theory and practice of early reading*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sticht, T. G., & James, J. H. (1984). Listening and reading. In P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research* (vol. 1, pp. 293-318). New York: Longman.
- Sticht, T. G., Beck, L. J., Hauke, R. N., Kleinman, G. M., & James, J. H. (1974). *Auding and reading*. Virginia: Human Resources Research Organization.
- Townsend, D. J., Carrithers, C., & Bever, T. G. (1987). Listening and reading processes in college- and middle school-age readers. In R. Horowitz & S. J. Samuels (Eds.), *Comprehending oral and written language* (pp. 217-242). San Diego, CA: Academic Press Inc.
- Veenman, S. (1992). Effectieve instructie volgens het directe instructiemodel. *Pedagogische Studiën*, 69, 242-269.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Walraven, A. M. A., Reitsma, P., & Kappers, E. J. (1993). Instructie in strategieën voor begrijpend lezen aan zwakke lezers. *Pedagogische Studiën*, 70, 298-308.

Manuscript aanvaard 23-2-1995

Auteurs

S. Brand-Gruwel is als projectmedewerkster aange-
steld geweest bij NWO en gedetacheerd bij de vak-
groep Onderwijskunde van de Katholieke Universiteit
Nijmegen.

C. A. J. Aarnoutse is universitair hoofddocent bij de
vakgroep Onderwijskunde van de Katholieke Univer-
siteit Nijmegen.

K. P. van den Bos is universitair hoofddocent bij de vak-
groep Orthopedagogiek van de Rijksuniversiteit Gro-
ningen.

Correspondentie-adres: Vakgroep Onderwijskunde,
Katholieke Universiteit Nijmegen, Postbus 9104, 6500
HE Nijmegen.

Abstract

Improving text comprehension strategies by poor readers by listening and reading

S. Brand-Gruwel, C.A.J. Aarnoutse & K.P. van den Bos. *Pedagogische Studiën*, 1995, 72, 340-356.

This experiment was designed to investigate the effect of a strategy training program on reading and listening comprehension performance of fourth-grade poor decoders with below average reading comprehension test performance. Moreover, two levels of listening comprehension were distinguished. The two levels were defined by adequate and poor performance on a listening comprehension test.

Based on programs developed by Palincsar and Brown (1984), the experimental group practiced, in a serie of twenty lessons, four strategies: questioning, clarifying, summarizing, and predicting. The instructional format concerned a combination of reciprocal teaching and direct teaching. The results did not indicate differential effects for poor and adequate listeners in the experimental group. In general, however, the experimental group's reading and listening gains were superior to those of a control group.

Taalvaardigheid Papiamentu en Nederlands van leerlingen op Curaçao*

R. Severing en L. Verhoeven

Samenvatting

In dit artikel wordt een onderzoek besproken naar het taalvaardigheidsniveau van de eerste en de tweede taal van kinderen op het eiland Curaçao. Op Curaçao, dat een deel is van de Nederlandse Antillen, is Papiamentu de voertaal in het gezin en de bredere omgeving, terwijl het Nederlands de officiële instructietaal op school is. Er is een onderzoek uitgevoerd naar de taalvaardigheid in zowel het Papiamentu als het Nederlands bij een proefgroep van 200 kinderen in groep 7 van de basisschool op Curaçao. Daarbij is onderscheid gemaakt tussen taken voor taalbegrip: lexicon, syntaxis en tekstbegrip enerzijds en decodeervaardigheid anderzijds. Uit de resultaten blijkt duidelijk dat het niveau van taalbegrip beter ontwikkeld is in het Papiamentu, dan in het Nederlands. Het is echter opvallend dat het niveau van decodeervaardigheid in het Nederlands hoger is dan in het Papiamentu. De resultaten verschaffen tevens inzicht in de samenhang tussen taalvaardigheden, sociolinguïstische factoren en de achtergrondkenmerken van de kinderen.

1 Inleiding

Van de vijf Nederlands-Antilliaanse eilanden en Aruba hebben er drie, de Bovenwindse, het Engels als voertaal en drie, de Benedenwindse, het Papiamentu. Op de Benedenwindse eilanden, Aruba, Bonaire en Curaçao, vormt het Nederlands de belangrijkste instructietaal in de basisvorming. Het rendement laat daarbij sterk te wensen over. Uit cijfers blijkt dat meer dan 70% van de kinderen de basisschool niet zon-

der zittenblijven voltooit. Ter vergelijking: in Nederland is er slechts sprake van 20% zittenblijvers. Tegelijkertijd is sprake van een groeiend aantal leerlingen dat wordt doorverwezen naar het speciaal onderwijs. Verder is het bereikte eindniveau van leerlingen op het eind van het basisonderwijs naar Nederlandse maatstaven relatief laag. Het voortgezet onderwijs heeft voortdurend aanmerkingen op het beginniveau van de instromende leerlingen.

Voor een belangrijk deel kan de relatief geringe opbrengst van het basisonderwijs op genoemde eilanden worden toegeschreven aan de gebrekkige aansluiting tussen de thuistaal van de kinderen, het Papiamentu, en het Nederlands als schooltaal (Prins-Winkel, 1973). Geleidelijk aan is het Nederlands op Aruba, Bonaire en Curaçao voor kinderen een vreemde taal geworden die met grote moeite binnen de onderwijscontext kan worden geleerd.

Een bijkomend probleem vormt het feit dat het huidige leer- en vormingsaanbod in het onderwijs op de Benedenwindse eilanden sterk verouderd is. Niet alleen zijn de didactische principes die erin aan bod komen en de leerstofinhouden veelal achterhaald. Er is bovendien zeer beperkte aandacht voor zaken die de zorgverbreding aangaan, zoals diagnostisering van leerproblemen, differentiatie en individualisering.

Om zicht te krijgen op het niveau van taalontwikkeling in de hiervoor getypeerde context is een onderzoek uitgevoerd bij kinderen in de bovenbouw van het basisonderwijs op Curaçao. Daarbij stond de vraag centraal welke vaardigheden in het Papiamentu en het Nederlands worden beheerst en hoe de individuele variatie in taalontwikkeling kan worden verklaard. Bovendien zou het tevens mogelijk worden de mate van beheersing van de twee talen te vergelijken. Er zou dan sprake kunnen zijn van een dominantiebepaling voor de verschillende taalvaardigheidscomponenten. Alvorens de opzet en de resultaten van het onder-

* Dit onderzoek is het resultaat van samenwerking tussen het bureau Instituto Nashonal di Idioma, Sede di Papiamentu te Curaçao en de Katholieke Universiteit Brabant.

zoek te beschrijven, gaan we kort in op de actuele taal- en onderwijssituatie op Curaçao.

2 Taal- en onderwijssituatie op Curaçao

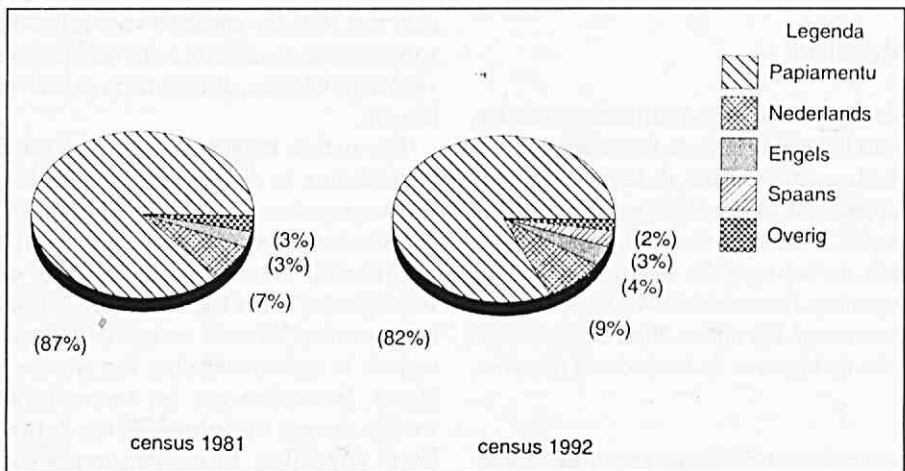
2.1 Taalsituatie

Het proces van taalverwerven is ingebed in een talige context waar het proces niet van los te denken is. In een omgeving waar meer talen een rol spelen, bezit elke taal of taalvariant een eigen status. Onder taalstatus verstaan we hierbij de positie, waardering of rol van een taal in een gemeenschap. Er zijn nogal wat factoren die de status van een taal in de gemeenschap en het onderwijs en het leren van die taal beïnvloeden. Het leren van een taal kan te maken hebben met de status ervan.

In figuur 1 is af te lezen welke de meest gesproken talen op Curaçao zijn. Daarbij worden de gegevens van de census van 1981 vergeleken met die van 1992 (gegevens Centraal Bureau voor de Statistiek te Curaçao, 1985, voorlopige uitdraai 1993).

Uit het diagram blijkt dat momenteel op Curaçao 82% (1981: 87%) van de huishoudens Papiamentu spreekt, 9% (1981: 7%) Nederlands, 4% (1981: 3%) Engels, 3% Spaans (1981 onvermeld) en 2% (1981: 3%) overige talen gebruikt. Van de 18% huishoudens die een andere taal thuis spreekt, heeft de meerder-

heid het Papiamentu als tweede taal. Hieruit valt af te leiden dat het Papiamentu de algemene voertaal is. Het Papiamentu, dat door alle sociale lagen als voertaal gehanteerd wordt, verwerft ondanks zijn niet-officiële status een stijgend prestige in officiële domeinen, zoals in het parlement, in de media en bij lezingen en cursussen. Sociolinguïstisch is het Papiamentu te beschouwen als een L-variant (lage variant). Het Nederlands is historisch en officieel een H-variant (hoge variant) met een maatschappelijk steeds meer afnemende status. De H-taal wordt doorgaans gebruikt in officiële domeinen en de L-taal in informele, officieuze domeinen. Deze functiescheiding die zo typisch is voor de diglossiesituatie vervaagt op Curaçao steeds meer. Het Nederlands wordt daar behouden waar het niet anders kan zoals in de klas, binnen de rechtspraak en op schriftelijk niveau in het openbaar bestuur. Op school, ook op de basisschool, is het Nederlands de instructietaal. In de Curaçaose samenleving is het streven naar een regulering van de taalsituatie een cultureel-maatschappelijk streven dat de laatste decennia, relatief beschouwd, in een stroomversnelling is geraakt. Dit is onder meer zowel in sociaal (taal)politiek als in onderwijskundig opzicht te verklaren. Het bewustwordingsproces en het nastreven van een eigen identiteit aan het eind van de jaren zestig, gecombineerd met het geringe schoolsucces bij de autochtone bevolking, zorgden voor de acceleraties.



Figuur 1. De meest gesproken talen op Curaçao; een vergelijking tussen de situatie in 1981 en 1992 (CBS Curaçao: censusgegevens 1985 en 1993)

2.2 Onderwijssituatie

Veelal blijkt uit onderzoek naar schoolprestaties in een meertalige context dat causale factoren, met name de sociale klasse (vgl. Romaine, 1989, p. 253), in belangrijke mate de schoolprestaties beïnvloeden middels de intermediaire variabele 'taal'. Uit schaars empirisch onderzoek dat op Curaçao is gedaan (Prins-Winkel, 1973; Vedder, 1987) naar de relatie tussen schoolprestaties, taal en andere variabelen blijkt dat er samenhang bestaat tussen negatieve schoolprestaties en de thuistaal van de kinderen. In een recentere studie wijzen onderzoekers (Kook & Vedder, 1989) erop dat factoren die te maken hebben met de school die het kind bezoekt meer gewicht in de schaal leggen dan de thuistaal van het kind.

Vanaf begin jaren tachtig bleek de landelijke Antilliaanse overheid beleidsmatig en regulerend te willen optreden ten aanzien van de onderwijstaal (brief van de Minister van Onderwijs aan het onderwijsveld, 1982). Dit had in 1983 de principebeslissing van het eilandgebied Curaçao tot gevolg, om het Papiamentu als instructietaal in te voeren. In 1986 werd door de invoering van het Papiamentu als vak in het basisonderwijs een aanvang gemaakt met de eerste fase van een expliciete, gestuurde beleidsvoering die aldus in gang was gezet. Voor het Papiamentu als vak werd de methode 'Papiamentu nos idioma' ontwikkeld door het bureau Sede di Papiamentu. Relevant hierbij is het gegeven dat de taalproblematiek gekoppeld wordt aan onderwijsinnovatie (Departement van onderwijs, 1989). Het ingezette taalbeleid, speelt zich vooral af op het onderwijsvlak en houdt zich zowel met statusplanning (taalbeleidsniveau) als met corpusplanning (linguïstisch niveau) bezig (Appel & Verhoeven, 1991, 1992; Narain, 1991; Narain & Verhoeven, 1994).

In de huidige praktijk van het onderwijs is het Papiamentu de instructietaal gedurende de kleuterperiode. In de periode erna staan er op het rooster 270 tot 300 minuten per week Nederlands en 150 minuten per week Papiamentu. Voor alle vakken die verder op het rooster voorkomen, is het Nederlands de instructietaal. Om het Nederlands te leren wordt door nagevoeg alle scholen gebruik gemaakt van de methode 'Zonnig Nederlands'. Deze totaalmethode voor het leren van Nederlands als vreemde

taal is plaatselijk ontworpen en sinds de jaren vijftig uitgegeven door Zwijssen te Tilburg. Deze methode gaat ervan uit dat de kinderen van huis uit Papiamentu spreken en dat het Nederlands voor de leerlingen een vreemde taal is, die in hun omgeving geen ondersteuning vindt. Deze uitgangspunten geven aan dat deze methode Nederlands specifiek ontwikkeld is voor het Papiamentu-sprekende taalgebied. Door het uitblijven van herzieningen is deze methode, die nog steeds gebruikt wordt, ondertussen niet meer eigentijds. Inmiddels is men op de eilanden Bonaire en Aruba al enige jaren geleden overgestapt op uit Nederland afkomstige taalmethoden voor het onderwijzen van Nederlands. Op een drietal basisscholen op Curaçao is men hier sinds kort ook toe overgegaan. In alle gevallen gaat het om taalmethoden die ontwikkeld zijn voor basisschoolkinderen die van huis uit Nederlands spreken of die in hun directe leefomgeving met het Nederlands geconfronteerd worden.

De merkwaardige situatie doet zich nu voor dat de leerlingen leren lezen en schrijven in een vreemde taal: het Nederlands. Als het proces van aanvankelijk lees- en schrijfonderwijs in de eerste klas start, is het merendeel van de leerlingen nauwelijks bekend met het Nederlands. In het kleuteronderwijs is immers het Papiamentu de voertaal. In de vreemde taal waarmee de kinderen voor het eerst in aanraking komen, moeten de kinderen in de nieuwe schoolsituatie starten met nieuwe schoolse vaardigheden als lezen, schrijven en rekenen. Het zal weinig verbazing wekken dat bij kinderen die potentieel bij de risicogroep behoren zich hier reeds grote moeilijkheden manifesteren bij de prille start van hun schoolloopbaan. Bij het aanvankelijk leesonderwijs in het Nederlands wordt gebruik gemaakt van 'De derde stap', een plaatselijk ontworpen structuurmethode met globaalelementen. 'De derde stap' is tegelijk een taal- en een leesmethode. Voor het aanvankelijk schrijfonderwijs gebruiken de meeste scholen 'Eerst duidelijk dan snel' of de plaatselijke methode 'Tweeënveertig stappen.' Pas in het derde leerjaar (groep 5) komt het lezen en schrijven in het Papiamentu, de moedertaal van de meeste kinderen, aan de orde. Na twee jaar aandacht voor mondelinge taalvaardigheid Papiamentu begint de methode 'Papiamentu nos idioma' in de derde klas met het le-

zen en schrijven in het Papiamentu. Door deze opzet wordt verzuimd gebruik te maken van de reeds aanwezige taalkennis, taalvaardigheid en taalervaring van de jonge leerders die deze via en in het Papiamentu hebben opgedaan.

Om de omvangrijke onderwijsproblemen doeltreffend het hoofd te kunnen bieden, is op Curaçao een orgaan in het leven geroepen waarin alle onderwijspartners vertegenwoordigd zijn te weten: overheid, ouders, schoolbesturen en leerkrachten; het zogeheten Presidium. Ten aanzien van het leren van het Nederlands heeft het presidium zich voorstander getoond om gebruik te maken van plaatselijk vervaardigd materiaal. Het voornemen is om ondertussen te werken aan de ontwikkeling van een nieuwe eigen methode voor het leren van Nederlands als vreemde taal.

2.3 Knelpunten

Over het rendement van het onderwijs op Curaçao heerst grote bezorgdheid. Het zittenblijversprobleem is aanzienlijk, evenals de uitval. Zo wordt gemiddeld 20% van de eersteklassers¹ direct geconfronteerd met mislukking bij de aanvang van hun schoolcarrière. Enigszins nauwkeuriger weergegeven houdt dit in dat de school met het meeste succes een zittenblijverspercentage heeft van 1.9 in de eerste klas. Daartegenover staat dat de school met het minste succes bij de beginnelingen 40% ziet mislukken. Deze kinderen hadden vooral moeite met het leren lezen, schrijven of rekenen, of met alle drie. Voor het vijfde leerjaar loopt de range van 1.5% tot 31% zittenblijvers. Dit blijkt uit vrij recente nog ongepubliceerde cijfers van het Departement van Onderwijs van de Antillen. Verder valt op dat slechts 33% van de kinderen de lagere school doorloopt zonder ooit te doubleren. Zijn ze eenmaal door de basisschool heen, dan komt zo'n 15% na de gecoördineerde proefwerken (vergelijkbaar met de Cito-eindtoets) terug naar de zesde klas om deze nogmaals over te doen, om daarna onder andere naar een hoger schooltype te kunnen. Daarbij varieert het percentage tussen de 0% bij de ene en 30% bij de andere school.

Dit gebrek aan rendement in het algemeen en bij grote groepen scholen in het bijzonder baart zorgen bij onderwijsinstanties, leerkrachten, ouders en andere betrokkenen. Hiervan getuigen de overvloed aan onderwijsnota's die

door of voor de verschillende overheden vervaardigd zijn (Nota 1988; Nota 1989; Nota 1992). Deze en andere knelpunten in het onderwijs rechtvaardigen alle pogingen tot verbetering. Het overwegen van vormen van verandering en vernieuwing door huidige beleidsvoerders dient dan ook alleszins bevorderd te worden. Niet alleen bij Curaçaose beleidsinstanties manifesteert zich een groeiend besef dat er, ondanks de schaarse middelen, meer geïnvesteerd moet worden in onderwijsverbetering en onderwijsvernieuwing (Nota 1993b). Ook de Nederlandse overheid, gealarmeerd door maatschappelijke problemen onder Antilliaanse jongeren zowel in Nederland als op Curaçao zoekt de oorzaken van de moeilijkheden vooral in de deficiënte onderwijsvoorziening. Hoewel de afzonderlijke eilanden een zelfstandig beleid uitvoeren binnen het wettelijke kader dat het land Antillen scheidt, is onder de huidige rijpende omstandigheden een toenemende neiging tot samenwerking op gebied van onderwijs merkbaar vanuit Nederland samen met de eilanden (Nota 1993a). Binnen het boven geschetste kader van de taalonderwijssituatie op Curaçao, in het licht van genoemde knelpunten, is het in dit stadium relevant om inzicht in de complexe onderwijsleercontext te verkrijgen. Met name is het van belang om inzicht te krijgen in de individuele en groepsgewijze variatie in aard en mate van meertaligheid (Papiamentu/Nederlands) in het basisonderwijs en in de factoren die die variatie bepalen.

2.4 Determinanten van tweetaligheid

Cummins (1979, 1980) vond empirische evidentie voor een meerdimensionale opvatting van taalvaardigheid. Hij vond dat de prestaties van leerlingen op een breed scala van taaltaken konden worden samengenomen in twee clusters: *cognitive/academic language proficiency* (CALP) en *basic interpersonal communicative skills* (BICS). Het eerste cluster verwijst naar algemene cognitieve of academische kennis en vaardigheden, zoals woordenschat en complexe syntax; in het tweede cluster gaat het om pragmatische vaardigheden die gerelateerd zijn aan taalgebruik in interactie.

In latere publikaties (Cummins, 1984; Cummins & Swain, 1986) wordt het onderscheid tussen CALP en BICS in een theoretisch raamwerk geïntegreerd. Daarin wordt uitgegaan van

twee dimensies waarop taaltaken te schalen zouden zijn. De eerste dimensie heeft betrekking op de cognitieve inspanning die taalgebruik vereist. Daarbij wordt aangenomen dat naarmate iemand taalvaardiger is, het taalgebruik automatisch gaat verlopen en bijgevolg minder cognitieve inspanning zal vergen. De tweede dimensie betreft de mate waarin taalgebruik is ingebed in een concrete context. Daarbij wordt onderscheid gemaakt tussen aan de ene kant communicatie in een concrete situatie waarin naar kenmerken van die situatie wordt verwezen en aan de andere kant taalgebruik waarvoor uitsluitend een linguïstische context aanwezig is. In het laatste geval is alles in taal gecodeerd zonder dat er voor de taalgebruiker aanknopingspunten zijn in de onmiddellijke realiteit.

Met betrekking tot tweetaligheid en tweetalig onderwijs gaat Cummins ervan uit dat meer oppervlakkige taalvaardigheidsaspecten (BICS) min of meer gescheiden tot ontwikkeling komen in een eerste taal (T1) en tweede taal (T2). Cognitief-academische vaardigheidsaspecten zouden daarentegen over de twee talen een gemeenschappelijke basis hebben. Juist die gemeenschappelijke basis van cognitief-academische taalvaardigheid zou een positieve transfer van T1 naar T2 mogelijk maken, zoals verwoord in Cummins' afhankelijkheidshypothese (Cummins & Swain, 1986, p. 87; zie ook Cummins, 1983): *"To the extent that instruction in Lx is effective in promoting proficiency in Lx transfer of this proficiency to Ly will occur, provided there is adequate exposure to Ly (either in school or the environment) and adequate motivation to learn Ly"*.

Evidentie voor het optreden van taaltransfer is gevonden in een groot aantal studies (vgl. Van Els, Bongaerts, Extra, Van Os & Janssen-van Dielen, 1985; Cummins & Swain, 1986; Verhoeven, 1987, 1991a/b, 1992). Volgens Cummins zou transfer vooral optreden bij niet-geautomatiseerde vaardigheden in een linguïstische context.

Een belangrijke vraag is verder welke factoren vooral de mate van tweetaligheid van kinderen bepalen. Eerder onderzoek van Verhoeven (1991) onder Turkse kinderen in Nederland heeft laten zien dat attitudele variabelen een belangrijke rol spelen bij de ontwikkeling van tweetaligheid. Culturele

oriëntatie is te definiëren als de attitude die allochtone kinderen hebben ontwikkeld tegenover de eigen taal en cultuur en de dominante taal en cultuur. Deze attitude bepalen de mate van identificatie met de twee culturen (vgl. Lambert, 1978). Verder blijken de aard en mate van taalcontact en de wijze van opvang op school relevante variabelen (McLaughlin, 1984; Larsen-Freeman & Long, 1991).

3 Opzet van het onderzoek

3.1 Vraagstelling

In een empirisch onderzoek is een poging ondernomen inzicht te verwerven in de aard en mate van taalvaardigheid van het Papiamentu en het Nederlands van de leerlingen in de bovenbouw van de basisschool op Curaçao. Daartoe is een toetsinstrumentarium ontwikkeld met behulp waarvan de taaldominantie van kinderen kan worden bepaald aan het begin van leerjaar 5 (groep 7). Daarnaast is onderzocht in hoeverre individuele verschillen in taalvaardigheid van de kinderen in het Papiamentu en het Nederlands kunnen worden verklaard vanuit achtergrondgegevens, zoals sekse, dublures, verblijfsduur en gezinssituatie, en sociaal-psychologische factoren, zoals de sociolinguïstische vaardigheid en de taalattituden van het kind.

3.2 Informanten

Aan het onderzoek deden 7 scholen op Curaçao mee. Deze scholen waren geselecteerd op basis van een gestratificeerde steekproeftrekking, waarbij geografische spreiding en sociaal-economische achtergrond van de schoolpopulatie de criteria vormden. Bij de scholen met twee of meer vijfde klassen is op basis van toeval voor één van de klassen gekozen. Verder hebben alle aanwezige leerlingen deelgenomen ongeacht aantal dublures, aard van instroming (onderinstromer of neveninstromer), thuistaal, of geboorteplaats.

In totaal maakten 200 leerlingen deel uit van de steekproef: 106 jongens (53%) en 94 (47%) meisjes waarvan 48% nooit is blijven zitten, 28% 1 keer, 13% 2 keer en 8% 3 keer en 3% heeft meer dan 3 maal gedoubleerd. De gemiddelde leeftijd is 137,8 maanden, waarbij de jongste leerling 9;5 jaar en de oudste 14;2 jaar

bleek. Van de steekproefgroep is 82% op Curaçao geboren, 83% spreekt Papiamentu thuis en 11% Nederlands; voor de populatie is de percentageverhouding 87:7, wat betekent dat de groep Nederlands-sprekenden licht oververtegenwoordigd is. 78% spreekt thuis geen tweede taal. Gemiddeld hadden de kinderen 3 broers of zussen thuis, hetgeen neerkomt op 4 kinderen per gezin.

3.3 Instrumenten

Bij de keuze van de toetsen Papiamentu en Nederlands is ervoor gezorgd dat relevante niveaus van (school)taalvaardigheid vertegenwoordigd zijn. Daarvoor is uitgegaan van het onderscheid tussen decodeervaardigheid, woordenschat, syntax en tekstvaardigheid. Tabel 1 laat zien dat het tweetalig (Papiamentu/Nederlands) instrumentarium voor het hier beschreven onderzoek bestond uit de onderdelen passieve woordenschat, zinsbegrip, tekstbegrip en een test technisch lezen. In een vooronderzoek op twee scholen op Curaçao zijn de toetsen Papiamentu in de 5de en 6de klas uitgeprobeerd.

De gebruikte Nederlandse taken zijn onderdeel van de Nederlandse Taaltoets Allochtone Kinderen voor de bovenbouw, die als vervolg op de reeds bestaande TAK-onderbouwtoetsen ontwikkeld is (Verhoeven & Vermeer, 1993). Deze toets is gericht op het meten van typische schooltaalvaardigheden. In totaal zijn drie deeltaken van de TAK-bovenbouw afgenomen.

Ten eerste de passieve-woordenschattoets, bestaande uit 42 vier-keuze-items, die de leeswoordenschat van kinderen meet waarbij wordt uitgegaan van een criterium van 24.000 woorden die in basisschoolteksten aan bod komen. De in de toets gekozen woorden vormen een random steekproef uit genoemd woordcorpus.

Ten tweede de zinsbegriptaak die uit 45

items bestaat. In deze taak wordt met behulp van vier-keuze-items schriftelijk de morfosyntactische kennis getoetst die kinderen hebben van het Nederlands. Bij de constructie is uitgegaan van een inventarisatie van morfologische en syntactische bouwsels die bij kinderen in het Nederlandse basisonderwijs nog vaak problemen opleveren. Enkele voorbeelden: 'een mooie huisje'; 'hij is iets ergs overkomen'.

Ten derde een teksttaak, bestaande uit een cloze-tekst met 30 drie-keuze-items, waarmee het niveau van begrijpend lezen kan worden vastgesteld (vgl. Jochems & Montens, 1986). Om culturele bias te beperken, is gekozen voor een tekst met een onderwerp (katten) dat universeel van aard is en in de Curaçaose context past en neutraal geladen is.

Voor alle genoemde toetsen geldt dat de betrouwbaarheid goed kan worden genoemd. In alle gevallen bleek Cronbachs alfa groter dan .80, terwijl op alle itemverzamelingen het één-parameter itemresponsmodel van toepassing was (vgl. Verhelst & Eggen, 1989).

Daarnaast is gebruik gemaakt van de Drie-minuten-toets voor technisch lezen die binnen het kader van het Cito-leerlingvolgsysteem is ontwikkeld (Verhoeven, 1991a). Deze toets gaat uit van drie leeskaarten die verwijzen naar specifieke woordstructuren: woorden van het type medeklinker-klinker-medeklinker (bijvoorbeeld: *kam*), woorden met medeklinkerclusters (bijvoorbeeld: *krant*) en meerlettergrepige woorden (bijvoorbeeld: *kinderwagen*). Kinderen krijgen voor elk van de drie leeskaarten één minuut de tijd om woorden te verklanken. Dienovereenkomstig worden drie scores verkregen, verwijzend naar het aantal correct gelezen woorden per minuut.

Voor het Papiamentu zijn analoog aan genoemde Nederlandstalige taken equivalente toetstaken ontwikkeld. Om vergelijking moge-

Tabel 1

Overzicht toetsinstrumentarium taalvaardigheid Papiamentu en Nederlands

Niveaus	Taken	
	Papiamentu	Nederlands
decoderen	1. tèt pa lesamentu tékniko	1. toets voor technisch lezen
lexicaal	2. vokabulario pasivo	2. passieve woordenschat
syntactisch	3. komprehshon di frase	3. zinsbegrip
tekstueel	4. tarea pa lesa: Pushi	4. leestaak: Katten

lijk te maken zijn de taken zoveel mogelijk gelijk gehouden aan die van de TAK. Daarbij is het fenomeen verwantschap tussen talen in het geding. Twee talen kunnen zowel genetisch als cultureel verwant zijn. Bij genetische verwantschap behoren de talen tot dezelfde taalfamilie. Zo is het Arabisch genetisch verwant aan het Hebreeuws, omdat ze beide tot de semitische talen behoren. (vgl. Otten & De Ruiter, 1991). Culturele verwantschap ontstaat wanneer er leenwoorden en leenvertalingen van de ene taal in een andere terecht komen. Vaak is daarbij sprake van eenrichtingverkeer. De cultureel dominante taal vormt dan de bron. Het Engels is in de westerse samenleving en daar buiten het voorbeeld van zo'n sterke donortaal.

Het Papiamentu is een creooltaal die tijdens het ontstaansproces behalve door Afrikaanse talen ook door enkele Europese talen beïnvloed is geweest, namelijk het Portugees, het Spaans, het Nederlands en recentelijk het Engels. (vgl. Ferrol, 1982; Maurer, 1988) Als creooltaal heeft het Papiamentu zijn eigenaardigheden. De zinnen hebben een tamelijk vaste woordvolgorde. Werkwoorden kennen geen vervoegingsuitgangen en naamwoorden worden niet verbogen. Desondanks is de verwantschap met de Europese talen evident. Uit het Nederlands is vooral op woordniveau sprake van ontleningen en in het bijzonder uit de domeinen onderwijs en bestuur. We kunnen aannemen dat bij het construeren van vergelijkbare taken voor de twee talen Papiamentu en Nederlands, die zowel genetisch als cultureel verwant zijn equivalentie eerder benaderd wordt dan bij talen waartussen deze dubbele verwantschap ontbreekt. Bovendien kan door deze verwantschap en mede door het feit dat beide talen in de schoolcontext worden aangeboden en geleerd aangenomen worden, dat een representatieve taalsteekproef van het Nederlands na vertaling een representatieve taalsteekproef van het Papiamentu oplevert.

Het construeren van equivalente toetstaken is niet eenvoudig. Belangrijke zaken vormen de representativiteit van toetsopgaven en de vergelijkbaarheid van opgaven in de desbetreffende talen (Oller, 1979). Uitgaande van de veronderstelling dat de gekozen inhoud in de talen Nederlands en Papiamentu in vergelijkbare mate het schooltaaldomein representeren is er naar gestreefd om voor het Papiamentu ta-

ken te construeren die min of meer equivalent zijn aan de Nederlandse taken. Voor de onderdelen passieve woordenschat en tekstbegrip is een één-op-één-verhouding tussen de items in het Papiamentu en het Nederlands nagestreefd. Daarvoor is om te beginnen bij elk item gelet op de relatie tussen de stam, de afleiders en het correcte antwoord. Eveneens is de relatie tussen de afleiders onderling en tussen de afleiders en het correcte antwoord zoveel mogelijk hetzelfde gehouden. Naast de aandacht voor inhoudelijke aspecten zijn ook de afnameprocedures en de vormgeving van de taken in de twee talen zoveel mogelijk hetzelfde gehouden.

Bij de passieve-woordenschattaak is uitgegaan van Papiamentu-talige labels die verwijzen naar dezelfde reeks concepten als in de Nederlandse versie voorkomen. Daarbij is uitgegaan van de veronderstelling dat het arsenaal inhoudswoorden in het schooltaaldomein in het Papiamentu en het Nederlands nagenoeg hetzelfde is. Onderzoek naar de basiswoordenschat van kinderen in het Papiamentu (Guda, 1979; Antonius-Welvaart & Delfina, 1988) en inventarisatie en rubricering van tekstonderwerpen en woorden uit de methode PNI voor Papiamentu (Leefflang, 1992) ondersteunen dit uitgangspunt. Analoog aan de Nederlandse toets zijn bij 42 woorden in het Papiamentu afleiders gezocht die semantisch, dan wel fonologisch gezien overeenstemmen met de doelwoorden. De volgorde van opgaven in de toets en van afleiders binnen de opgaven is gerandomiseerd en week daarmee af van die van de Nederlandse versie.

Bij de tekstbegriptaak in het Papiamentu is uitgegaan van dezelfde informatieve teksten als in het Nederlands. De veronderstelling daarbij is dat de inhoud van de gekozen fragmenten niet-cultuurgebonden is. Bij het genereren van afleiders is gezocht naar alternatieven die in semantisch, dan wel fonologisch opzicht van de correcte antwoorden afwijken.

Ook de geconstrueerde toets voor zinsbegrip loopt parallel aan de TAK-equivalent. Op basis van een inventarisatie van morfologische en syntactische bouwsels die bij Papiamentu-sprekende leerlingen vaak problematisch blijken, zijn 45 vier-keuze-opgaven geconstrueerd. Een voorbeeld van een fout op morfologisch niveau is het volgende: *Si bo no fêrf e drùmsnan, bo no sa kua ta di bo.* (Als je de ton-

nen niet schildert, weet je niet welke van jou is.) Het zelfstandig naamwoord moet *drùms* of *drùmnan* zijn. Het aan het Engels ontleende morfeem *drùms* heeft al een meervouds-s. Het toevoegen van het meervoudssuffix *-nan* is overbodig en wordt vaak als een minder correcte wijze van meervoudsvorming afgewezen. Bij de inventarisatie is gebruik gemaakt van bestaande signaleringen van morfosyntactische onjuistheden van Papiamentu-gebruikers en andere relevante overzichten (Mauro, 1982, 1992; Muller, 1982; Severing, 1988). Verder is het taalcorpus waaraan de 100 zinnen voor de test zinsbegrip zijn ontleend, samengesteld uit teksten van auteurs die tot de Papiamentstalige canon behoren. Het betreft tekstgedeelten uit publicaties van Goilo (1953), Joubert (1991), Lauffer (1971, 1973, 1975), Muller (1980, 1982), Dijkhoff (1980) en Dijkhoff (1990).

Ten behoeve van de kwaliteitscontrole is de homogeniteit van de Papiamentu-talige toetsen nagegaan door de interne consistentie van de toetsopgaven te bepalen. Na per toets de gemiddelde waarden van de afzonderlijke item-totaalscore-correlatie (R_{it} 's) berekend te hebben, werd als globale maat Cronbachs alfa bepaald. De waarde die laatstgenoemde coëfficiënt aanneemt, kan gezien worden als een ondergrens van de betrouwbaarheid van de toets. Tabel 2 geeft de berekende indices voor de mate van interne consistentie voor de geconstrueerde toetsen voor woordenschat, zinsbegrip en tekstbegrip in het Papiamentu. De interne consistentie van de toetsen is redelijk hoog te noemen. Er is dan ook sprake van toetsen die voldoende homogeen zijn.

Ook is analoog aan de drie-minuten-toets voor het Nederlands (vgl. Verhoeven, 1991a) een drie-minuten-toets voor het Papiamentu ontwikkeld. Daarbij is dezelfde constructieprocedure gevolgd als bij de Nederlandse versie. Dit impliceert dat aparte leeskaarten zijn

ontwikkeld met woorden van het type medeklinker-klinker-medeklinker (bijvoorbeeld: *zòm* (zoom), *miel* (honing)), woorden met medeklinker-clusters (bijvoorbeeld: *spòns* (spons), *kruel* (wreed)) en meerlettergrepige woorden (bijvoorbeeld: *chubatu* (bok) *barbulètè* (vlinder)).

Voorts zijn vragenlijsten ontwikkeld ten behoeve van meting van extra-linguïstische variabelen. Gegevens over sekse, leeftijd, aantal doublures, verblijfsduur van het kind en het aantal kinderen in het gezin zijn aan de hand van vragenlijsten voor de kinderen verzameld.

Daarnaast kreeg de leerkracht een vragenlijst voorgelegd waarin de sociolinguïstische vaardigheid van leerlingen wordt gemeten. Bij deze vragenlijsten is eveneens uitgegaan van het onderdeel 'sociale taalvaardigheid' uit de TAK-bovenbouw. Bij telkens twee beweringen die een tegenstelling vormen, moesten de leerkrachten op een vijfpuntsschaal aangeven door welke uitspraak het kind het best wordt getypeerd (bijvoorbeeld: *vertelt vrijuit wat het denkt en voelt - houdt gevoelens bij het spreken voor zich*).

Ten slotte kregen de leerlingen een vragenlijst waarin hun attitude ten aanzien van de talen Papiamentu, Nederlands, Engels en Spaans wordt gepeild door middel van uitspraken die met een puntenaantal (1 tot en met 5) konden worden beoordeeld. (bijvoorbeeld: *Ik luister graag naar liedjes in het ...; Ik zou graag brieven willen schrijven in het Papiamentu, Nederlands, Engels, Spaans of andere taal*) Tabel 3 geeft een overzicht van de berekende indices voor de mate van interne consistentie voor de sociolinguïstische variabelen. De vragenlijst met vragen over de sociolinguïstische vaardigheid per leerling die door de leerkracht werd ingevuld bleek in voldoende mate intern consistent te zijn. Er was eveneens sprake van consistentie bij de vragenlijst die bedoeld was om de taalattitude van de leerlingen te meten.

Tabel 2

Cronbachs alfa, gemiddelde R_{it} -waarden aantallen items en cases per onderdeel voor de toetsen Papiamentu

Onderdeel	Alfa	Gem R_{it}	N items	N cases
Passieve woordenschat	.79	.29	36	190
Zinsbegrip	.77	.23	33	185
Tekstbegrip	.79	.30	29	184

Tabel 3

Cronbachs alfa, gemiddelde R_{it} -waarden aantallen items en cases per onderdeel voor de instrumenten ter beoordeling van sociolinguïstische vaardigheden en attitudinele aspecten

Beoordelingsinstrument	Alfa	Gem R_{it}	N items	N cases
Sociolinguïstische vaard.	.78	.47	9	196
Attitudineel aspect:				
Attitude Papiamentu	.77	.46	9	76
Attitude Nederlands	.79	.48	9	86
Attitude Engels	.79	.48	9	85
Attitude Spaans	.86	.60	9	46
Attitude andere talen	.84	.53	9	23

3.4 Procedure

Nadat de betrokken onderwijsdiensten en schoolbesturen medewerking hadden toegezegd zijn de zeven scholen die in de steekproef zaten, benaderd. De klassikale taken werden afgenomen door de zeven klasseleerkrachten terwijl voor de individuele technische leestaken 14 aspirant-leerkrachten (vierdejaars studenten uit het stagejaar van de plaatselijke pedagogische academie) als testleiders fungeerden. Voor beide groepen testleiders werden op twee afzonderlijke instructiemiddagen het doel van het onderzoek, de afnameprocedures, materiaalgebruik en de scoring aan de hand van de handleidingen toegelicht.

Eerst werden de Nederlandstalige taken afgenomen; enkele weken later de taken in het Papiamentu. Als voorzorg waren voor de vergelijkbare taken in de beide talen (woordenschat en tekstbegrip) de volgorden van de afleiders gerandomiseerd. Bij de woordenschattaken was bovendien uitgegaan van een andere volgorde van opgaven. Door te beginnen met de zwakkere taal van de leerlingen is de kans op een mogelijk testeffect verder geminimaliseerd.

Met het oog op peiling van de taaldominantie van de Curaçaose leerlingen zijn de verschillen tussen de gemiddelden op de toetstaken in het Papiamentu en het Nederlands met behulp van *t*-toetsing op significantie getoetst. Voor taken met ongelijke aantallen items is daarbij uitgegaan van proportie-correctscores.

Vervolgens is met het oog op begripsvaliditeit de samenhang nagegaan tussen de deeltaken van de toetsen voor beide talen. Tevens is met het oog op toetsing van de door Cummins aangehaalde afhankelijkheidshypothese nagegaan in hoeverre de vaardigheden in de twee talen aan elkaar gerelateerd waren.

Ten slotte is nagegaan welke achtergrondvariabelen samenhang vertonen met de vaardigheid van leerlingen in elk van beide talen. Daartoe zijn de scores op de taken in het Papiamentu en het Nederlands allereerst gerelateerd aan de variabelen sekse, doublures, verblijf en gezinsgrootte. Daarnaast is de samenhang onderzocht tussen taalvaardigheid in elk van beide talen enerzijds en tussen taalvaardigheid in de twee talen en de sociolinguïstische vaardigheid en taalattituden van kinderen anderzijds.

Tabel 4

Gemiddelde percentages correctscores (\bar{X}), standaarddeviaties (SD), t- en p-waarden voor woordenschat, zinsbegrip en tekstbegrip en het aantal cases (N); t-test tweezijdig getoetst voor de taken voor het Papiamentu en het Nederlands.

Variabele	(\bar{X})	SD	t	p	N
Pap woordenschat	53.31	16.31	15.68	.001	189
Ned woordenschat	35.61	12.05			
Pap zinsbegrip	36.97	15.06	1.69	.094	184
Ned zinsbegrip	34.65	14.15			
Pap tekstbegrip	68.14	17.10	8.43	.001	183
Ned tekstbegrip	59.36	18.07			

4 Resultaten

4.1 Tweektalig profiel Papiamentu/Nederlands

In deze paragraaf wordt de mate van beheersing van de vaardigheden in beide talen onderzocht. Daartoe wordt per toetsonderdeel nagegaan in hoeverre de gemiddelde scores van leerlingen in het Papiamentu en Nederlands significant verschillend zijn.

Taalbegrip

Aan de hand van herhaalde *t*-toetsing is nagegaan of er significant verschil bestaat tussen de percentages correctscores van de resultaten van de drie toetsen voor taalbegrip in de twee talen. In Tabel 4 zijn de resultaten weergegeven.

Het verschil tussen de gemiddelde percentages correctscores voor passieve woordenschat Papiamentu en die voor het Nederlands is significant ($p < .001$). Bij deze taak is het verschil in gemiddeld percentage correctscores tussen de twee talen Papiamentu en Nederlands het hoogst van de drie taalbegripstaken met 17.96 procentpunten.

Bij de gemiddelde percentages correctscores voor het onderdeel zinsbegrip blijkt wederom de gemiddelde score van het Papiamentu (36.97) hoger te liggen dan die voor het Nederlands (34.65). Hier is sprake van een tendentie naar significantie ($p < .10$).

De gemiddelde scorepercentages voor het onderdeel tekstbegrip, die in Tabel 4 zijn weergegeven, laten een significant hoger gemiddeld percentage correctscores zien voor de vaardigheid in het Papiamentu dan die voor het Nederlands ($p < .001$).

Decodeervaardigheid

In Tabel 5 staat een overzicht van de gemiddelde scores voor de drie onderdelen van tech-

nisch lezen. De verhouding tussen het Papiamentu en het Nederlands blijkt hier gekanteld.

Voor alle drie de leestaken, op drie niveaus die opklimmen in moeilijkheidsgraad, is de gemiddelde score voor het Nederlands significant hoger ($p < .001$). Voor de verschillende taken van technisch lezen liggen de gemiddelde scores in het Nederlands beduidend hoger dan die in het Papiamentu.

Uit dit deel van het onderzoek kan worden geconcludeerd dat voor de syntactische, lexicale en tekstuele taken de gemiddelde scores voor taalvaardigheid van het Papiamentu gemiddeld beduidend hoger liggen dan de gemiddelde scores voor het Nederlands. Voor de decodeervaardigheden liggen de gemiddelde scores bij het Nederlands juist beduidend hoger dan de gemiddelde scores voor het Papiamentu. Het taalbegrip is in het Papiamentu groter dan in het Nederlands terwijl de decodeervaardigheid in het Nederlands hoger scoort.

4.2 Samenhang tussen taalvaardigheden

Samenhang binnen de talen

Om zicht te krijgen op de mate waarin de toetsen intern per taal samenhangen, zijn de correlaties tussen de toetsen en onderdelen per taal bepaald. Tabel 6 geeft een overzicht van de correlaties tussen de toetsen Papiamentu. Er valt af te lezen dat de correlaties tussen de onderdelen voor technisch lezen hoog zijn. Verder zijn de correlaties tussen de onderdelen passieve woordenschat, zinsbegrip en tekstbegrip redelijk hoog te noemen.

In Tabel 7 worden de correlaties tussen de deeltaken voor het Nederlands weergegeven. Er valt af te lezen dat er tussen de scores van alle toetsen voor het Nederlands sprake is

Tabel 5

Gemiddelde scores (\bar{X}), standaarddeviaties (SD) voor de toetsen voor technisch lezen (leeskaart 1, 2 en 3) in het Papiamentu en het Nederlands, *p*- en *t*-waarden en het aantal cases (*N*)

	(\bar{X})	SD	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>N</i>
Papiamentu TL1	51.19	15.06	-19.27	<.001	184
Nederlands TL1	72.56	20.14			
Papiamentu TL2	42.29	16.03	-20.55	<.001	184
Nederlands TL2	65.95	23.75			
Papiamentu TL3	40.72	15.37	-11.60	<.001	184
Nederlands TL3	51.14	17.79			

Tabel 6
Correlaties tussen de toetsonderdelen Papiamentu

Correlaties:	PPW	PZB	PTB	PTL1	PTL2	PTL3
Passieve woordenschat	1.00					
Zinsbegrip	.40***	1.00				
Tekstbegrip	.56***	.29***	1.00			
Technisch lezen 1	.22**	.11	.22**	1.00		
Technisch lezen 2	.25***	.09	.27***	.82***	1.00	
Technisch lezen 3	.35***	.14*	.38***	.77***	.86***	1.00

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$; (n 170)

Tabel 7
Correlaties tussen alle toetsonderdelen Nederlands

Correlaties:	NPW	NZB	NTB	NTL1	NTL2	NTL3
Passieve woordenschat	1.00					
Zinsbegrip	.50***	1.00				
Tekstbegrip	.69***	.48***	1.00			
Technisch lezen 1	.37***	.19**	.45***	1.00		
Technisch lezen 2	.39***	.20**	.47***	.89***	1.00	
Technisch lezen 3	.47***	.30***	.49***	.86***	.91***	1.00

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$; (n 191)

van significant positieve correlaties. Net als bij het Papiamentu zijn de correlaties het hoogst tussen de onderdelen voor technisch lezen.

Samenhang tussen de talen

Om de samenhang tussen de vaardigheid in het Papiamentu en die in het Nederlands te kunnen vaststellen zijn correlaties tussen de onderdelen van de TAK-bovenbouw en die van de toets taalvaardigheid voor het Papiamentu berekend. In Tabel 8 worden de correlaties tussen de deeltaken in de talen Papiamentu en Nederlands weergegeven.

Uit dit overzicht blijkt dat in het algemeen gelijksoortige taken in de twee talen significant correleren. Met name voor de deeltaken voor technisch lezen blijkt dit het geval. Blijkbaar is bij het aanleren van decodeervaardigheden in de twee talen sprake van een aanzienlijke transfer. Voor het onderdeel zinsbegrip in het Papi-

mentu en het Nederlands is de samenhang het laagst. Het lijkt erop dat syntactische kennis in de twee talen betrekkelijk onafhankelijk tot ontwikkeling komt. Verder valt op dat tekstbegrip Papiamentu significant ($p < 0.001$) correleert met alle deelvaardigheden in het Nederlands.

4.3 Samenhang taalvaardigheid en achtergrondgegevens

Tabel 9 geeft een overzicht van de correlaties tussen de variabelen sekse, aantal doublures, verblijfsduur op Curaçao en aantal kinderen in het gezin enerzijds en anderzijds de toetsonderdelen passieve woordenschat, zinsbegrip en tekstbegrip in zowel het Papiamentu als het Nederlands.

Uit Tabel 9 is uit de kolom sekse af te lezen dat er geen significant verschil is tussen de scores van de jongens en de meisjes bij de begripstaken. Dit komt overeen met bevindingen

Tabel 8
Correlaties tussen alle toetsonderdelen TAK-bovenbouw Nederlands en de toetsonderdelen voor het geconstrueerde toetsinstrument taalvaardigheid voor het Papiamentu

Correlaties	NPW	NZB	NTB	NTK1	NTK2	NTK3
PPW	.43***	.12*	.42***	.33***	.30***	.29***
PZB	.08	.18**	.18**	.18**	.12*	.09
PTB	.50***	.33***	.67***	.42***	.44***	.45***
PTL1	.17**	.09	.14*	.66***	.63***	.65***
PTL2	.17**	.08	.22**	.72***	.75***	.74***
PTL3	.13*	.02	.26***	.73***	.75***	.73***

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$; (n 169)

Tabel 9

Correlaties tussen de scores op de onderdelen passieve woordenschat, zinsbegrip en tekstbegrip van de toetsen voor Nederlands en Papiamentu en de variabelen sekse, aantal doublures, verblijfsduur en aantal kinderen thuis

Correlaties:	sekse	doublures	verblijf	N kind.
Pap Passieve woord.	.00	-.22**	-.14*	-.11
Ned passieve woord.	.03	-.35***	-.26***	-.26***
Pap zinsbegrip	.09	-.09	.03	-.08
Ned zinsbegrip	.01	-.21**	-.24***	-.16*
Pap tekstbegrip	.12	-.34***	-.13*	-.17**
Ned tekstbegrip	.03	-.46***	-.24***	-.22**

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$; (n 169)

waarover in de literatuur wordt gerapporteerd.

De negatieve correlaties in de kolommen van de variabelen doublures geven aan dat de leerlingen die vaker gedoubleerd hebben lager scores op nagenoeg alle taken. De negatieve samenhang tussen de variabele doublures en de prestaties op de Nederlandse taken is sterker dan die tussen doublures en scores op de taken voor het Papiamentu.

De negatieve correlaties bij de variabele verblijf wijzen erop dat de kinderen met een lage score voor verblijf (voornamelijk kinderen die niet op Curaçao geboren zijn) hoog scores op de taalvaardigheidstoetsen, met name op die in het Nederlands. Dit valt te verklaren vanuit het feit dat sommige kinderen een bepaalde periode in Nederland hebben doorgebracht.

Verder valt op dat hoe groter het gezin is des te lager de scores op alle taken zijn. Hierbij dient men zich te realiseren dat gezinsgrootte in het algemeen een indicatie is voor de sociaal-economische status van het gezin.

Ten slotte blijkt de variabele 'zinsbegrip Papiamentu' weinig samenhang te vertonen met alle andere variabelen. Dit valt te verklaren

vanuit het feit dat syntactische vaardigheden in de moedertaal relatief weinig afhankelijk zijn van gegeven onderwijs.

In Tabel 10 zijn de correlaties tussen de achtergrondvariabelen en de scores op de onderdelen van de toets technisch lezen weergegeven.

Uit Tabel 10 blijkt dat de decodeervaardigheid van kinderen in beide talen positief samenhangt met sekse, hetgeen erop wijst dat meisjes in het algemeen hoger uitkomen op decodeertaken dan jongens. Verder blijken de correlaties tussen decodeervaardigheid en de variabelen doublures, verblijfsduur en gezinsgrootte negatief. De negatieve verbanden tussen decodeervaardigheid en doublures blijken het meest substantieel, en wel met name voor het decoderen in het Nederlands. Geconcludeerd kan worden dat een verlenging van de schoolloopbaan van kinderen niet impliceert dat kinderen leersucces boeken op het vlak van het technisch lezen.

Tabel 11 geeft de correlaties tussen de toetscores op de onderzochte vaardigheden in het Papiamentu en het Nederlands en de sociolinguïstische vaardigheid van kinderen in beide talen.

Tabel 10

Correlaties tussen de scores op de onderdelen technisch lezen van de toetsen voor Nederlands en Papiamentu en de variabelen sekse, doublures, verblijfsduur en het aantal kinderen thuis (N kind.)

Correlaties:	sekse	doublures	verblijf	N kind.
Pap techn. lezen 1	.20**	-.30***	-.20**	-.19**
Ned techn. lezen 1	.22**	-.48***	-.11	-.27***
Pap techn. lezen 2	.19**	-.36***	-.15*	-.20**
Ned techn. lezen 2	.16*	-.48***	-.13*	-.23***
Pap techn. lezen 3	.19**	-.42***	-.08	-.15*
Ned techn. lezen 3	.17**	-.51***	-.22***	-.32***

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$; (n 169)

Tabel 11

Correlaties tussen de scores op de toetstaken Papiamentu en Nederlands en de variabele sociolinguïstische vaardigheid

Correlaties	PW	ZB	TB	TL1	TL2	TL3
Papiamentu	.24***	.16*	.25***	.17**	.17*	.21**
Nederlands	.19**	.17**	.23**	.19**	.15*	.20**

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$; ($n = 170$)

Er blijkt voor alle onderdelen in beide talen sprake van een significant positieve correlatie met de variabele sociolinguïstische vaardigheden. Hieruit kunnen we concluderen dat communicatie-bevorderend gedrag samengaat met hoge scores op zowel de taalbegripstaken als op de decodeertaken in beide talen. De positieve samenhang tussen de sociolinguïstische vaardigheid en decodeervaardigheid is opmerkelijk, aangezien decodeertaken technischer van aard en niet direct communicatie-gericht zijn.

In Tabel 12 staan de correlaties tussen de onderdelen van taalvaardigheid en de variabele attitude ten opzichte van verschillende talen uit de omgeving van de kinderen.

Wat om te beginnen opvalt, is dat de houding ten opzichte van het Papiamentu nauwelijks samenhangt met een hoge of lage score voor de talige prestaties. Bij het Spaans is een vergelijkbaar resultaat waar te nemen. De houdingen ten opzichte van het Nederlands en het Engels leveren wel significant positieve correlaties op. De linguïstische component zinsbegrip vertoont weinig samenhang met het attitudele aspect.

5 Conclusies en discussie

De psychometrische kwaliteit van de nieuw geconstrueerde toetstaken voor het Papiamentu kan in het algemeen deugdelijk worden genoemd. De ontwikkelde toetsen en beoordelingsinstrumenten voor het Papiamentu blijken in voldoende mate intern consistent. Bovendien bleek uit de significant positieve correlaties tussen de taaltaken onderling dat er sprake was van interne convergentie binnen het toetsinstrument.

Een vergelijking van de gemiddelde scores van het Papiamentu en het Nederlands van de kinderen in de bovenbouw op Curaçao laat zien dat de scores op de lexicale (passieve woordenschat), de syntactische (zinsbegrip) en tekstuele (tekstbegrip) taken voor het Papiamentu significant hoger lagen dan de scores voor het Nederlands. Voor de taken voor decodeervaardigheden waren de gemiddelde scores van het Nederlands significant hoger. De syntactisch/semantische vaardigheid ligt in het Papiamentu beduidend hoger dan in het Nederlands en de decodeervaardigheid (technisch lezen) is voor het Nederlands beduidend hoger dan voor het Papiamentu. Met andere woorden de technische vaardigheid van leerlingen is groter in het

Tabel 12

Correlaties tussen onderdelen taalvaardigheid voor Papiamentu en Nederlands en de variabele attitude ten opzichte van 4 talen

Correlaties	Papiamentu	Nederlands	Engels	Spaans
Pap p woordenschat	.01	.14	.14	.22
Pap zinsbegrip	-.00	.02	-.05	.03
Pap tekstbegrip	.14	.22*	.16	.13
Pap techn lezen 1	.16	.21*	.41***	.16
Pap techn lezen 2	.11	.25**	.32**	.25*
Pap techn lezen 3	.18	.21*	.37***	.14
Ned p woordenschat	.11	.20*	.12	-.18
Ned zinsbegrip	.05	.10	.16	-.11
Ned tekstbegrip	-.07	.24*	.15	.04
Ned techn lezen 1	.23*	.35***	.38***	.07
Ned techn lezen 2	.14	.32**	.34**	.02
Ned techn lezen 3	.19	.30**	.40***	-.01

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$; ($n = 170$)

Nederlands, terwijl de vaardigheid in het begrijpen van (geschreven) taal beter is in het Papiamentu. Dit resultaat is in die zin opzienbarend gezien het feit dat de gestuurde taalverwerving voor het Papiamentu achterblijft in kwantiteit en vermoedelijk ook in kwaliteit in het schoolcurriculum ten opzichte van de geleide verwerving van het Nederlands. Er zijn minder uren voor Papiamentu in het rooster dan voor Nederlands. Bovendien is Nederlands de instructietaal voor alle vakken. Daarnaast is de status van het Nederlands, als gevolg van het feit dat het deel uitmaakt van de gecoördineerde proefwerken aan het eind van de basisschool, binnen de school hoger dan die van het Papiamentu. Het Nederlands krijgt meer aandacht dan het Papiamentu en wordt consequent gegeven. Desondanks blijkt de prestatie op taalbegrip bij het Papiamentu significant hoger dan bij het Nederlands.

Het duidelijkst komen de verschillen bij taalbegrip naar voren op het onderdeel woordenschat. Op basis van extrapolatie van de scores op de toetsen passieve woordenschat kan een tentatieve schatting worden gedaan van de woordvoorraad van de Curaçaose kinderen (vgl. Verhoeven & Vermeer, 1992; Schaerlaekens, 1987; Carroll, 1986). Vanzelfsprekend gaat het hier om een zeer grove indicatie en uiteraard dient die dan ook met de nodige voorzichtigheid te worden gehanteerd. Uitgaande van de verhouding tussen het universum van 24.000 woorden en de steekproefgrootte van uiteindelijk 36 items kan met een gemiddelde score van 22.38 op de toets passieve woordenschat Papiamentu de gemiddelde passieve woordenschat van de vijfdeklassers ruwweg geschat worden op 15.000 woorden. Voor de behaalde score op 42 items van de TAK-bovenbouw van 14.95 kan de grootte van de passieve woordenschat Nederlands geschat worden op 9000 woorden. Voor het Papiamentu komt de schatting aardig overeen met de in de literatuur genoemde aantallen. Voor het Nederlands ligt de grootte vrij ver onder de genoemde aantallen. Gegevens omtrent de omvang van de woordenschat lopen nogal uiteen, omdat er veel afhangt van de manier waarop deze woordenschat gemeten wordt. De doorsnee passieve woordenschat van zesjarige kinderen wordt geschat op 7000 woorden; voor tienjarigen worden schattingen genoemd van

14.000 (zie Carroll, 1986, p. 325) en 14.500 (zie Schaerlaekens, 1987, p. 161).

Het gevonden profiel van tweetaligheid van Curaçaose kinderen is van belang met het oog op weging van de onderhavige onderwijs situatie. Kinderen op Curaçao starten op de basisschool met aanvankelijk lezen en schrijven in het Nederlands. Tegelijkertijd krijgen zij gedurende enkele uren per week instructie in mondeling Papiamentu. Pas twee jaar later krijgen ze instructie in het lezen en spellen in het Papiamentu. Opmerkelijk is dat de component begrip lezend op het eind van het zesde leerjaar, ondanks het feit dat het Nederlands de officiële instructietaal vormt, beter uitkomt in het Papiamentu dan in het Nederlands. Dat de decodeervaardigheid in het Papiamentu lager blijkt, is geenszins verwonderlijk. Wat juist frappeert is de redelijke score voor een nauwelijks getrainde vaardigheid. Hier lijkt duidelijk sprake te zijn van positieve transfer van T2 naar T1 zoals bedoeld door Cummins in zijn afhankelijkheidshypothese (cf. Cummins, 1983; Hulstijn, 1984; Cummins & Swain, 1986; Romaine, 1989 en Verhoeven, 1991b, 1992). Gezien de abstracte aard van geschreven taal, stelt vooral het lees- en schrijfonderwijs hoge eisen aan de taalvaardigheid van de leerlingen, volgens Cummins. Het gevolg van de stelling is dat transfer vooral op zal treden bij niet-geautomatiseerde vaardigheden ingebed in een linguïstische context. De hoge correlaties tussen scores op decodeervaardigheid in het Papiamentu en het Nederlands geven hiervoor een duidelijke aanwijzing. Van belang is verder de relatie tussen taalvaardigheid en de andere gemeten variabelen. Ten aanzien van de variabele sociolinguïstische vaardigheid komt duidelijk naar voren dat communicatie-bevorderend gedrag samenhangt met hoge scores op taken in beide talen. Voor het Nederlands als tweede taal was een dergelijk verband eerder aangetoond door Verhoeven en Vermeer (1992). Dit geldt niet alleen voor de syntactisch/semantische taken, maar evenzeer voor de taken technisch lezen. Opvallend in overeenkomst zijn de negatieve correlaties tussen taalvaardigheid en doublures. Blijkbaar leidt zittenblijven, wat in het huidige Curaçaose basisonderwijs vrij frequent voorkomt, niet tot verbetering van de leerprestaties van kinderen.

Ons inziens is longitudinaal onderzoek in het verlengde van het gestarte project van essentieel ondersteunend belang voor de voortgang van de taalpolitieke en onderwijsinnoverende ontwikkelingen op Curaçao. Planning en implementatie zonder gefundeerde data ontberen elke vorm van legitimiteit en dat werkt in taalbeleidsmatig opzicht slechts resistentiebevorderend.

Niet alleen ten behoeve van onderzoek, maar ook ten behoeve van diagnostisering in de onderwijspraktijk (vgl. Matarazzo, 1990), dienen gaandeweg gestandaardiseerde taaltoetsen in het Papiamentu en het Nederlands beschikbaar te komen als integrerend deel van een verantwoord taalonderwijsprogramma. Het in dit artikel beschreven toetsinstrumentarium kan hiervoor een startpunt vormen.

Noot

- 1 Het basisonderwijs bestaat evenals in Nederland uit acht leerjaren. Het kleuteronderwijs dat gescheiden is, duurt twee jaar en het basisonderwijs telt 6 leerjaren: klas 1 (groep 3) tot en met klas 6 (groep 8).

Literatuur

- Antonius-Welvaart, A., & Delfina, N. (1988). *Een onderzoek naar de woordenschat van 4-jarige kleuters. Investigashon di bokabulario di mucha di 4 aña*. Curaçao: Departement van Onderwijs van de N. A.
- Appel, R., & Verhoeven, L. (1992). Dekolonisatie en taalplanning. De taal- en onderwijssituatie op Curaçao. In R. van Hout & E. Huls (Eds.), *Artikelen van de Eerste Sociolinguïstische Conferentie* (pp. 1-17). Delft: Eburon.
- Appel, R., & Verhoeven, L. (1991). *Bijdrage tot een stappenplan voor de vernieuwing van het basisonderwijs op Curaçao*. Willemstad: Sede di Papiamentu.
- Carroll, D. (1986). *Psychology of Language*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Centraal Bureau voor de Statistiek (1985). *Censuspublicatie B3, Enige kenmerken van de bevolking van Curaçao*. Curaçao: C. B. S.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49, 221-251.
- Cummins, J. (1980). The cross-lingual dimensions of language proficiency. *TESOL Quarterly*, 14, 175-187.
- Cummins, J. (1983). *Heritage language education: a literature review*. Toronto: Ministry of Education.
- Cummins, J. (1984). Wanted: A theoretical framework for relating language proficiency to academic achievement among bilingual students. In C. Rivera (Ed.), *Language proficiency and academic achievement* (pp. 2-19). Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J., & Swain, M. (1986). *Bilingualism in education: aspects of theory, research and practice*. London: Longman.
- Departement van Onderwijs (1989). *Enseñansa pa un i tur, Education for one and all, Een visie op het toekomstige onderwijsbeleid*. 4 delen. Willemstad: Departement van Onderwijs van de N. A.
- Dijkhoff, M. m.m.v. M. Vos (1980). *Dikshonario papiamentu - ulandes, ulandes - papiamentu*. Zutphen: De Walburg Pers.
- Dijkhoff, M. B. (1990). *Gramátika moderno di Papiamentu*, deel 1, Curaçao: ILA/KOMAPA.
- Els, T. van, Bongaerts, T., Extra, G., Os C. van, & Janssen-van Dielen, A. (1989). *Applied linguistics and the learning and teaching of foreign languages*. London: Edward Arnold.
- Ferrol, O. (1982). *La cuestión del origen y de la formación del papiamentu*. The Hague: Smits Drukkers-Uitgevers BV./UNA.
- Goilo, E. (1953). *Grammatica Papiamentu*. Curaçao: Hollandsche Boekhandel.
- Guda, H. (1979). *Een onderzoek naar de woordenschat van de Arubaanse kleuter. Een theoretische en empirische bijdrage aan de Antillianisering van ons onderwijs*. Doctoraalscriptie, Katholieke Universiteit, Nijmegen.
- Hulstijn, J. H. (1984). Vaardigheden in moedertaal en tweede taal, Cummins' theorie van wederzijdse afhankelijkheid. *Levende Talen*, 388, 18-23.
- Jochems, W., & Montens, F. (1986). *Hoe toets je taalvaardigheid? Een bijdrage tot de discussie*. Amsterdam/Meppel: Boom.
- Joubert, S. M. (1988). *Vokabulario di uso Papiamentu-Hulandes*. Willemstad: Teritorio Insular di Kòrsou.

- Joubert, S.M. (1991). *Dikshonario Papiamentu-Hulandes, Handwoordenboek Papiaments-Nederlands*. Curaçao: Fundashon di Leksikografia.
- Kook, H., & Vedder, P. (1989). *Antiano i Arubano den skol, De onderwijssituatie van Antilliaanse en Arubaanse kinderen en van hun klasgenoten*. Utrecht: P. O. A.
- Lambert, W. (1978). Psychological approaches to bilingualism, translation and interpretation. In D. Gerver & H. W. Sinaiko (Eds.), *Language interpretation and communication* (pp. 131-144). New York: Plenum Press.
- Larsen-Freeman, D., & Long, M. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. London: Longman.
- Lauffer, P. (1971). *Mi lenga*, Di dos tomo. Curaçao: In eigen beheer.
- Lauffer, P. (1973). *Lagrima i sonrisa*. Curaçao: In eigen beheer.
- Lauffer, P. (1975). *Un dia tabatin ...* Curaçao: Libreria Salas.
- Leeflang, O. (1992). *Papiamentu nos idioma, Manual general*. Curaçao: Sede di Papiamentu.
- Maduro, A. (1982). *Dañadónan di Papiamentu (Pa lektornan koregi)*. Curaçao.
- Maduro, A. (1992). *Papiamentu, Di un palu pa otro*. Curaçao.
- Matarazzo, J.D. (1990). Psychological assessment versus psychological testing, validation from Binet to the school, clinic and courtroom. *American Psychologist*, 45 (9), 999-1017.
- Maurer, Ph. (1988). *Les modifications temporelles et modales du verbe dans le papiamentu de Curaçao (Antilles Néerlandaises), Avec une anthologie et un vocabulaire papiamento-français*, (Academisch proefschrift). Hamburg: Helmut Buske Verlag.
- McLaughlin, B. (1984). *Second language acquisition in childhood*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Minister van onderwijs, de (1982). *Brief aan het onderwijsveld*. Curaçao: Regering van de Nederlandse Antillen.
- Muller, E. (1980). *Sin ni sikiera un welensali*. Curaçao: In eigen beheer.
- Muller, E. (1982). *Papia Kòrsou*. Curaçao: I.P.E.P.
- Narain, G. (1991). De Antillianen en Arubanen. In J.J. de Ruiter (Ed.), *Talen in Nederland, Een beschrijving van de taalsituatie van negen etnische groepen* (pp.18-42). Groningen: Wolters-Noordhoff. 2.
- Narain, G., & Verhoeven, L. (1994). *Ontwikkeling van tweetaligheid bij allochtone kleuters*. Tilburg: Tilburg Press.
- Nota 1988: *Edukashon den portal di añanan nobenta*. Curaçao: Eilandgebied Curaçao.
- Nota 1989: *E Kompromiso Nashonal, Masterplan voor innovatie van onderwijs en educatie*. Curaçao: Eilandgebied Curaçao.
- Nota 1992: *Het basisonderwijs in de Nederlandse Antillen, Een beleids- en aktiedocument*. Willemstad: De Minister van Onderwijs en Cultuur.
- Nota 1993a: *Samenwerken op het terrein van onderwijs*. Subcommissie Onderwijs, Sectie Nederland. Den Haag: KabNA.
- Nota 1993b: *De nieuwe Curaçaose basisschool, Een beeldvormend document bevattende de concrete vormgeving van het vernieuwde basisonderwijs op Curaçao, zoals beoogd in de volgende officiële beleidskaders van het Bestuurscollege van het Eilandgebied Curaçao: "Kwadro Konsistente i Koherente enkuanto Nos Idioma Materno" (1983). "Kompromiso Nashonal pa Edukashon" (1989)*. Curaçao: Direktoraat voor Cultureel Edukatieve Zaken.
- Oller, J. (1979). Multilingual assessment. In J. Oller, *Language tests of school* (pp. 74-104). London.
- Otten, R., & Ruiter, J.J. de (1991). De Marokkanen. In J.J. de Ruiter (red.), *Talen in Nederland. Een beschrijving van de taalsituatie van negen etnische groepen* (pp. 91-128). Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Prins-Winkel, A.C. (1973). *Kabes duru? Verslag van een onderzoek naar de onderwijssituatie op de Benedenwindse Eilanden van de Nederlandse Antillen in verband met het probleem van de vreemde voertaal bij het onderwijs* (Academisch proefschrift). Zeist: Dijkstra.
- Prins-Winkel, N. (1983). Educational myths, ideals and realities on the A-B-C-islands of the Netherlands Antilles, A century of educational efforts and failures in Dutch-colonial schools. In *Papiamentu, problems and possibilities* (pp. 9-22). Zutphen: De Walburg Pers.
- Romaine, S. (1989). *Bilingualism*. Oxford: Basil Blackwell.
- Schaerlaekens, A., & Gillis, S. (1987). *De taalverwerving van het kind. Een hernieuwde oriëntatie in het Nederlandstalig onderzoek*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Severing, R. (1988). Interferensha. *Kristòf VII* (4), 22-37.
- Vedder, P. (1987). *Learning in a second language, A study in Curacaon primary schools*. Curaçao: Stichting KONDESA.

Abstract

Proficiency in Papiamentu and Dutch of school children in Curaçao

R. Severing & L. Verhoeven. *Pedagogische Studiën*, 1995, 72, 357-373.

The present article deals with the level of first and second language proficiency of children on the island of Curaçao, which forms part of the Dutch Antilles. On Curaçao, Papiamentu is the language of daily use, whereas Dutch is the official language used in school. An attempt was made to assess the proficiency level of a sample of 200 children in grade 5 at primary school in both Papiamentu and Dutch. A distinction was made between language comprehension tasks, dealing with lexicon, syntax and semantics, on the one hand, and word decoding tasks on the other. The results make clear that the children's level of language comprehension is better in Papiamentu, while their level of decoding is better in Dutch. The comprehension and decoding proficiency in the two languages turned out to be related with both sociolinguistic factors and background characteristics, such as class repeat, length of residence and family size.

- Verhelst, N., & Eggen, T. (1989). *Psychometrische en statistische aspecten van peilingsonderzoek*. Arnhem: Cito.
- Verhoeven, L. (1987). *Ethnic minority children acquiring literacy (doctoral dissertation)*. Berlin: Mouton/De Gruyter.
- Verhoeven, L. (1991a). *Drieminutentoets*. Arnhem: Cito.
- Verhoeven, L. (1991b). Predicting minority children's bilingual proficiency. *Language Learning*, 41(2), 205-233.
- Verhoeven, L. (1992). Assessment of bilingual proficiency. In L. Verhoeven & J. H. A. L. de Jong (Eds.), *The construct of language proficiency* (pp. 125-136). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Verhoeven, L., & Vermeer, A. (1989). *Diagnose van kindertaal. Nederlandse taalvaardigheid van autochtone en allochtone kinderen*. Tilburg: Zwijssen.
- Verhoeven, L., & Vermeer, A. (1992). Modeling communicative second language competence. In L. Verhoeven & J. H. A. L. de Jong (Eds.), *The construct of language proficiency* (pp. 163-174). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Verhoeven, L., & Vermeer, A. (1993). *Taaltoets allochtone kinderen bovenbouw*. Tilburg: Zwijssen.

Manuscript aanvaard 12-1-1995

Auteurs

R. Severing is Gastonderzoeker bij het werkverband Taal en Minderheden van de Letterenfaculteit van de Katholieke Universiteit Brabant.

L. Verhoeven is Universitair Hoofddocent aan de Letterenfaculteit van de Katholieke Universiteit Brabant.

Adres: Postbus 90153, 5000 LE Tilburg

P. F. de Jong**

Samenvatting

De Amsterdamse Kindergedragslijst (AKGL) is een korte gedragslijst voor de beoordeling van gedrags- en emotionele problemen bij leerlingen. De lijst bestaat uit vier schalen: Aandachtstekort, Rusteloosheid, Agressief gedrag en Angst/onzekerheid. Nagegaan is in hoeverre de schalen van de AKGL samenhangen met vergelijkbare schalen uit de leerkrachtversie van de Child Behavior Checklist (TRF). Daartoe hebben leerkrachten van 94 scholen beide lijsten ingevuld voor in totaal 454 leerlingen. De resultaten geven aan dat de schalen uit de AKGL redelijk tot goed samenhangen met overeenkomstige schalen uit de TRF. Geconcludeerd wordt dat de AKGL met name geschikt lijkt voor het identificeren van gedragsproblemen en minder bruikbaar lijkt voor het vaststellen van emotionele problemen.

1 Inleiding

De Amsterdamse Kindergedragslijst (AKGL, De Jong & Das-Smaal, 1991) is een relatief korte gedragsbeoordelingslijst waarmee leerkrachten kunnen differentiëren tussen een aantal gedrags- en emotionele problemen bij leerlingen. De lijst is in eerste instantie bedoeld om aandachtsproblemen te onderscheiden van een aantal andere gedragsproblemen die regelmatig in de klas voorkomen, namelijk rusteloos of

overactief gedrag en agressief gedrag. Bovendien zijn in de lijst een aantal gedragingen opgenomen die betrekking hebben op angst en onzekerheid, zodat eventuele gedragsproblemen onderscheiden kunnen worden van emotionele problemen.

In vergelijking met andere gedragslijsten als bijvoorbeeld de TRF (Teacher's Report Form), de leerkrachtversie van de Child Behavior Checklist (CBCL; Verhulst & Akkerhuis, 1986), of de gereviseerde Schoolgedrag Beoordelingslijst (SCHOBL-R; Bleichrodt, Resing & Zaal, 1994) telt de AKGL relatief weinig items en de lijst vergt dan ook minder tijd om in te vullen. Dit maakt de lijst met name geschikt in gevallen dat gedragsbeoordelingen van verschillende leerlingen uit een groep of zelfs van een gehele groep leerlingen verzameld moeten worden.

Onderzoek tot nu toe verleent steun aan de betrouwbaarheid en de validiteit van de schalen van de AKGL (De Jong & Das-Smaal, 1991). Factoranalyses van de items van de AKGL hebben bevestigd dat vier schalen onderscheiden kunnen worden. De aandachtsschaal bestaat uit items die verwijzen naar het niet volhouden van de aandacht, zelfstandig werken en afleidbaarheid. In de rusteloosheidsschaal zijn beweeglijkheid en gebrek aan verbale inhibitie vertegenwoordigd. De items in de agressieschaal gaan overwegend over negatief en ongewenst gedrag jegens anderen. De items in de schaal angst/onzekerheid, ten slotte, hebben betrekking op gevoelens van angst en inadequaatheid. Uit hetzelfde onderzoek is gebleken dat de schalen een goede interne consistentie bezitten en dat, met uitzondering van de schaal angst/onzekerheid, de stabiliteit van de schalen bevredigend is. Ten slotte bleek uit het onderzoek van De Jong en Das-Smaal (1991) dat de schalen voor aandachtstekort en rusteloosheid samenhangen met eigen oordelen van leerlingen over hun concentratie en motivatie in de klas en hun welbevinden op school, terwijl de schaal angst/onzekerheid gerelateerd was aan

* Dit onderzoek is mogelijk gemaakt door een subsidie van het Instituut voor Onderzoek van het Onderwijs (SVO) te Den Haag, projectnummer 93715.

** Met dank aan F.C. Verhulst voor zijn commentaar op een eerdere versie van dit artikel en het ter beschikking stellen van de nieuwe versie van de TRF, en aan J.W. Veerman voor het automatisch scoren van de TRF-gegevens en eveneens voor zijn commentaar op een eerdere versie van dit artikel.

welbevinden en zelfvertrouwen.

In dit onderzoek is de begripsvaliditeit van de schalen van de AKGL verder onderzocht door de schalen te relateren aan de schalen van een andere goed gevalideerde kindergedragslijst, namelijk de leerkracht versie (Teacher's Report Form) van de Child Behavior Checklist (CBCL, Verhulst & Akkerhuis, 1986).

2 Methode

2.1 Steekproef

Deelnemers waren 454 leerlingen (231 jongens en 223 meisjes), afkomstig van 94 reguliere basisscholen die deelnamen aan het landelijk onderzoek naar concentratieproblemen op de basisschool (De Jong, 1994). Per school werden in principe 5 willekeurige leerlingen in de leeftijd van 9 jaar geselecteerd. Op een aantal scholen is hiervan afgeweken. Op sommige scholen was het aantal 9-jarige leerlingen te klein; op een enkele school zijn 6 of 7 leerlingen geselecteerd. De gemiddelde leeftijd van de leerlingen bedroeg 9 jaar en 7 maanden met een standaarddeviatie van 3.5 maand.

2.2 Instrumenten

De Amsterdamse Kindergedragslijst (AKGL)

De volledige lijst bestaat uit 33 items. Een aantal items (12) wordt buiten beschouwing gelaten. Op basis van de overige items worden 4 schalen gevormd: Aandachtstekort (7 items), Rusteloosheid (4 items), Agressief gedrag (6 items) en Angst/onzekerheid (4 items).

De lijst dient ingevuld te worden door de leerkracht van de leerling. Bij elk item moet op een vierpuntsschaal van *past niet* (0), *past enigszins* (1), *past vrij goed* (2) tot *past (bijna) helemaal* (3) aangegeven worden in hoeverre het beschreven gedrag de leerling typeert.

Teacher Report Form van de CBCL (TRF)

In dit onderzoek is gebruik gemaakt van de nieuwste versie van de Nederlandse leerkracht versie van de CBCL (Verhulst, Van der Ende & Koot, in voorbereiding). Deze versie wijkt op een aantal detailpunten af van een eerdere vorm (Verhulst & Akkerhuis, 1986).

De lijst telt 120 items, waarvan er 19 buiten beschouwing worden gelaten bij de indeling

van de items in schalen. De TRF heeft 8 schalen: Teruggetrokken (9 items), Somatische Klachten (9 items), Angstig-Depressief (18 items), Sociale Problemen (13 items), Denkstoornissen (8 items), Aandachtsproblemen (20 items), Delinquent gedrag (9 items), Agressief gedrag (25 items). Een aantal van 10 items behoort tot twee schalen.

De lijst dient ingevuld te worden door de leerkracht van de leerling. Bij elk item moet op een driepuntsschaal, met als schaalpunten *helemaal niet van toepassing* (0), *een beetje of soms van toepassing* (1) en *duidelijk of vaak van toepassing* (2), aangegeven worden in hoeverre het beschreven gedrag de leerling typeert.

2.3 Procedure

De leerkrachten kregen de gedragslijsten met begeleidende instructies in de maand november 1993 met het verzoek om de ingevulde lijsten zo snel mogelijk terug te sturen. De meeste leerkrachten hebben dit binnen twee weken gedaan.

3 Resultaten

De descriptieve statistieken voor de verdeling van de scores op de schalen van de AKGL en op de TRF en de interne consistentie van de schalen worden weergegeven in Tabel 1. De TRF kent geen schaal voor rusteloosheid. Rusteloos of hyperactief gedrag behoort bij de TRF grotendeels tot de schaal Agressief gedrag. Om de vergelijkbaarheid tussen de AKGL en de TRF verder te vergroten, is bij de AKGL een gecombineerde Rusteloosheid/agressieschaal gevormd door de scores op de schalen voor Rusteloosheid en Agressie op te tellen. De descriptieve statistieken van de scoreverdeling van deze schaal staan eveneens in Tabel 1.

Alle schalen van de AKGL bezitten een redelijke tot goede interne consistentie (Cronbach's α). De scoreverdelingen op de schalen voor Rusteloosheid, Agressie en de gecombineerde Rusteloosheid/agressieschaal zijn enigermate scheef. De schalen van de TRF hebben een matige tot goede interne consistentie. De interne consistentie van de schalen voor Somatische Klachten, Denkstoornissen en Delinquent gedrag zijn te laag. Een mogelijke reden voor deze bevinding is dat somatische klach-

ten, denkstoornissen en delinquent gedrag in deze groep kinderen uit het reguliere basisonderwijs nauwelijks voorkomt. Het gemiddelde op deze schalen is bijzonder laag. Bij de schalen voor Somatische Klachten en Denkstoornissen is bovendien de verdeling van de scores scheef, en de kurtosis (gepiektheid) hoog. Deze laatste twee schalen zullen bij de rapportage van de overige resultaten dan ook verder buiten beschouwing worden gelaten. Over de schaal voor Delinquent gedrag zullen wel verder resultaten gepresenteerd worden, omdat deze schaal conceptueel nauw aansluit bij de schaal voor Agressief gedrag. De interne consistentie van de resterende schalen van de TRF is redelijk tot goed. De verdeling van de scores op deze schalen is minder scheef, hoewel de scheefheid van de schaal voor Agressief gedrag toch nog aanzienlijk is.

Bij vergelijking van de overeenkomstige schalen van de AKGL en de TRF blijkt dat de Aandachtsschaal van de AKGL eenzelfde interne consistentie heeft als de schaal Aandachtsproblemen van de TRF, hoewel deze schaal slechts een derde van het aantal items telt. De gemiddelde inter-itemcorrelatie van deze AKGL-schaal is dan ook aanzienlijk hoger dan die van de TRF-schaal (zie Tabel 1). Bovendien is de scoreverdeling van de TRF-schaal enigermate scheef. Ook de interne consistentie van de AKGL-schaal Angst/onzekerheid en de TRF-schaal Teruggetrokken zijn vergelijkbaar. Opnieuw blijkt de scoreverde-

ling van de TRF-schaal echter beduidend schever en een hogere kurtosis te bezitten. In vergelijking met de TRF-schaal Angstig-Depressief is de interne consistentie van de schaal Angst/onzekerheid lager. Hetzelfde geldt voor de vergelijking van de AKGL-schaal Agressie of de gecombineerde Rusteloosheid/agressieschaal met de TRF-schaal Agressief gedrag. Dit is niet geheel verwonderlijk. De schalen Angstig-Depressief en Agressief gedrag van de TRF hebben ruim vier keer meer items dan de Agressieschaal en de schaal Angst/onzekerheid van de AKGL. Ook de gecombineerde Rusteloosheid/agressieschaal heeft nog aanzienlijk minder items dan de Agressief gedragschaal van de TRF. De gemiddelde item-intercorrelatie van de agressie-schalen van de AKGL en de TRF zijn echter ongeveer gelijk. De gemiddelde item-intercorrelatie van de Angst/onzekerheid-schaal van de AKGL is zelfs beduidend hoger dan die van de schaal Angstig-Depressief van de TRF.

De correlaties tussen de schalen van de AKGL en de TRF staan in Tabel 2. Verwijdering van een zestal uitbijters had geen effect op de geobserveerde correlaties. Wel is het mogelijk dat de omvang van de correlaties van de schalen Agressief gedrag en Delinquent gedrag van de TRF met de andere schalen enigszins wordt onderschat omdat de verdeling van de scores van deze schalen betrekkelijk scheef is. Niettemin is het patroon van correlaties in Tabel 2 duidelijk. De Aandachtsschaal, en de

Tabel 1

Descriptieve statistieken en betrouwbaarheid van de schalen van de AKGL en de TRF

Schaal	K	M	SD	Skew	Kurt	r	α
AKGL							
Aandachtstekort	7	7.51	5.56	.42	-.82	.58	.91
Rusteloosheid	4	2.82	2.98	1.02	.06	.52	.81
Agressie	6	1.93	2.96	2.10	5.04	.42	.80
Rust/Agres	10	4.75	5.37	1.50	2.02	.40	.86
Angst/onzekerheid	4	3.04	2.84	.91	.24	.47	.77
TRF							
Teruggetrokken	9	1.76	2.43	1.81	3.32	.26	.78
Som. Klachten	9	.30	.79	3.80	19.24	.16	.48
Angstig-Depressief	18	3.01	4.19	2.20	5.91	.26	.87
Sociale Problemen	13	1.90	3.15	2.42	6.72	.29	.85
Denkstoornissen	8	.34	.96	4.88	34.46	.15	.60
Aandachtsproblemen	20	6.51	7.21	1.32	1.12	.38	.92
Delinquent gedrag	9	.63	1.30	2.85	9.63	.18	.63
Agressief gedrag	25	4.69	7.83	2.44	6.09	.44	.95

Noot Rust/Agres = combinatie van de Rusteloosheid- en Agressieschaal; K = aantal items; M = gemiddelde; SD = standaarddeviatie; Skew = scheefheid; Kurt = kurtosis; r = gemiddelde item-intercorrelatie; α = Cronbach's maat voor interne consistentie.

Tabel 2*Correlaties tussen de schalen van de AKGL en de TRF*

AKGL	TRF-schalen					
	Terug	Ang-D	Soc.P.	Aand.	Delin.	Agres.
Aandachtstekort	.22	.29	.42	.76	.39	.51
Rusteloosheid	.06	.19	.36	.63	.47	.69
Agressie	.14	.20	.41	.47	.63	.79
Rust/Agres	.11	.22	.42	.61	.60	.82
Angst/onzekerheid	.60	.64	.43	.39	.17	.09

Noot 1 Terug = Teruggetrokken; Ang-D = Angstig-Depressief; Soc.P. = Sociale problemen; Aand. = Aandacht Problemen; Delin. = Delinquent Gedrag; Agres. = Agressief gedrag; Rust/Agres = Rusteloosheid + Agressie.

Noot 2 correlatie groter dan .09 is significant; *N* = 454

Agressieschaal en de gecombineerde Rusteloosheid/agressieschaal van de AKGL blijken sterk samen te hangen met de overeenkomstige schalen van de TRF. De gecombineerde Rusteloosheid/agressieschaal is zelfs nog iets sterker gerelateerd met de schaal Agressief gedrag van de TRF dan de Agressieschaal. Tevens blijkt dat deze schalen, zoals verwacht, laag gecorreleerd zijn met de schalen die indicatief zijn voor internaliseringsproblemen (Teruggetrokken en Angstig-Depressief). Verder worden hoge correlaties gevonden tussen de schaal Rusteloosheid van de AKGL en de schalen Aandachtsproblemen en Agressief gedrag van de TRF. De grootte van deze correlaties komt overeen met die van de Rusteloosheidschaal met de Aandachts- en Agressieschaal van de AKGL (zie De Jong & Das-Smaal, 1991). Tot slot blijkt dat de schaal Angst/onzekerheid, zoals verwacht, redelijk samenhangt met de TRF-schalen Teruggetrokken en Angstig-Depressief en nauwelijks met de TRF-schaal Agressief gedrag.

Bij de TRF kan een totale probleemscore berekend worden door de scores op alle items te sommeren. Op basis van de AKGL-gegevens is voor elke leerling eveneens een totale probleemscore, gedefinieerd als de som van de scores op de vier schalen, berekend. De correlatie tussen de totale probleemscore op de AKGL en op de TRF bedraagt .77 ($p < .01$).

Om de gezamenlijke structuur van de schalen van de AKGL en de TRF te onderzoeken werden twee principale-componentenanalyses uitgevoerd. In de eerste analyse werden de vier oorspronkelijke AKGL-schalen en zes TRF-schalen betrokken. Bij de tweede analyse werden de Rusteloosheidschaal en de Agressieschaal van de AKGL vervangen door de ge-

combineerde Rusteloosheid/agressieschaal. Volgens het 'eigenwaarde groter dan één'-criterium bleken steeds twee factoren voldoende. Deze factoren beschreven respectievelijk 71.1% in de eerste analyse en 73.1% van de variantie in de tweede analyse. Na een varimaxrotatie bleken de oplossingen van beide analyses eenvoudig te interpreteren. De factorladingen van de schalen op de twee factoren voor de eerste en de tweede analyse worden weergegeven in Tabel 3.

Tabel 3*Factoroplossing van de principale componenten-analyse na varimax rotatie*

	Analyse 1		Analyse 2	
	I	II	I	II
AKGL				
Aandachtstekort	.68	.29	.70	.27
Rusteloosheid	.84	.04	-	-
Agressie	.84	.05	-	-
Rust/Agres	-	-	.90	.03
Angst	.06	.80	.07	.81
TRF				
Terug	.07	.87	.10	.87
Ang-D.	.17	.89	.19	.89
Soc.P.	.43	.70	.46	.69
Aandacht	.73	.49	.76	.46
Delinquent	.75	.22	.78	.18
Agressie	.92	.08	.93	.05

Noot Zie noot 1 Tabel 2 voor verklaringen van de afkortingen

In de eerste analyse verwijst de eerste factor naar externaliserings- of gedragsproblemen. Deze factor wordt gevormd door de AKGL-schalen Agressie, Rusteloosheid en Aandachtstekort, en de TRF-schalen Agressief gedrag, Delinquent gedrag en Aandachtsproblemen. De tweede factor heeft betrekking op internaliserings- of emotionele problemen. Op

deze factor laden de TRF-schalen Teruggetrokken en Angstig-Depressief en de AKGL-schaal Angst/onzekerheid. Uit Tabel 3 blijkt dat bij de eerste analyse de schalen uit de AKGL, als gewenst, steeds op dezelfde factor laden als de overeenkomstige schalen uit de TRF. De resultaten van de tweede analyse, waarbij de AKGL-schalen Rusteloosheid en Agressie samengevoegd zijn tot een gecombineerde Rusteloosheid/agressieschaal, blijken vrijwel identiek. De gecombineerde Rusteloosheid/agressieschaal heeft volledig vergelijkbare factorladingen op de eerste en tweede factor als de schaal Agressief gedrag uit de TRF.

Omdat in beide analyses de aandachtsschalen uit de TRF en de AKGL een substantiële bijlading op de tweede factor bezitten, werd ook naar de drie-factor oplossing gekeken. In de drie-factoroplossing werd bij de eerste analyse 79.8% van de variantie beschreven en in de tweede (met de gecombineerde Rusteloosheid/agressieschaal) 81.7%. In beide analyses bleken de aandachtsschalen een derde factor te vormen. De eerste en de tweede factor konden opnieuw benoemd worden als een externaliseringsfactor (nu vooral agressief en delinquent gedrag) en een internaliseringsfactor. De aandachtsschaal uit de AKGL had op de derde factor een wat hogere lading dan de corresponderende schaal uit de TRF (respectievelijk .89 versus .65 in de eerste en .89 versus .59 in de tweede analyse).

4 Discussie

De resultaten verlenen steun aan de validiteit van de AKGL voor het onderscheiden van een aantal gedrags- en emotionele problemen. Vooral de Aandachtsschaal en de Agressieschaal hangen sterk samen met overeenkomstige schalen uit de TRF. De samenhang tussen de Agressieschaal van de TRF en die van de AKGL neemt zelfs nog toe indien de laatste wordt uitgebreid met de schaal Rusteloosheid. Deze schaal, die niet aanwezig is in de TRF, blijkt vooral gerelateerd aan de schalen Aandachtsproblemen en Agressief gedrag van de TRF. De schaal Angst/onzekerheid, ten slotte, vertoont een redelijke relatie met de TRF-schalen Teruggetrokken en Angstig-Depressief. Verdere steun voor de validiteit van de

AKGL blijkt uit de resultaten van de principale-componentenanalyses. Overeenkomstige schalen uit de AKGL en de TRF laden steeds in vergelijkbare mate op dezelfde factoren.

De AKGL vormt een compilatie van items uit bestaande lijsten. De geobserveerde samenhangen zijn dan ook begrijpelijk. Van de zeven items van de Aandachtsschaal zijn er vier min of meer vergelijkbaar met items uit de Aandachtsproblemenschaal van de TRF. Bij de Agressieschaal komen drie à vier van de zes items voor in de schaal Agressief gedrag van de TRF. Twee items van de Angstschaal zijn vergelijkbaar met items uit de TRF-schaal Angstig-Depressief, en één komt voor op de schaal Teruggetrokken.

Ondanks deze overeenkomsten zijn er ook duidelijke verschillen tussen de AKGL- en de TRF-schalen. Het grootste verschil betreft de aandachtsschalen. Bij de TRF wordt, in tegenstelling tot andere lijsten (zie bijvoorbeeld McGee, Williams, & Silva, 1985), geen onderscheid gemaakt tussen aandachtsproblemen en rusteloos of overactief gedrag. In de schaal Aandachtsproblemen van de TRF zitten twee items die bij de AKGL tot de Rusteloosheidschaal behoren. Bovendien zitten in de schaal Aandachtsproblemen van de TRF drie items die direct betrekking hebben op de kwaliteit van het schoolwerk. Bij de AKGL Aandachtsschaal is dit niet het geval. Inhoudelijk gezien lijkt de Aandachtsschaal van de AKGL een zuiverder indicatie voor aandachtsproblemen te geven. Ondanks deze verschillen tussen de aandachtsschalen is de relatie tussen deze beide schalen, zoals eerder werd opgemerkt, hoog.

Een tweede verschil tussen de AKGL- en de TRF-schalen betreft de verdeling van de scores. Bij de meeste TRF-schalen is de scoreverdeling scheef, en in alle gevallen schever dan de verdeling van de scores op vergelijkbare schalen van de AKGL. Een reden voor deze verschillen kan gelegen zijn in het verschil in responsformaat van de items. Bij de TRF moet het gedrag beoordeeld worden op een driepuntsschaal, terwijl bij de AKGL gebruik gemaakt wordt van een vierpuntsschaal. Deze laatste schaal laat iets meer nuances toe aan de bovenkant van de schaal waar het beschreven gedrag beter van toepassing is. Deze extra gradatie zou met name van belang kunnen zijn bij gedragsbeoordelingen van leerlingen uit het re-

guliere basisonderwijs, waar de AKGL in eerste instantie voor is ontwikkeld. De TRF, daartegen, is bedoeld om inzicht te verschaffen in het probleemgedrag van kinderen die aangemeld worden bij GGZ-instellingen en richt zich dus vooral op klinische populaties. De verdeling van de scores op de TRF in deze klinische populaties blijkt aanzienlijk normaler (zie bijvoorbeeld Achenbach, 1991).

Zoals gezegd is de AKGL in eerste instantie ontwikkeld om leerlingen in het reguliere basisonderwijs met aandachtsproblemen te signaleren en deze leerlingen te onderscheiden van leerlingen met andere gedragsproblemen of met emotionele problemen. Interessant is in dit verband dat in de drie-factoroplossing aandachtsproblemen en agressief gedrag aparte factoren vormen. Deze bevinding ondersteunt de gedachte dat aandachtsproblemen en agressief gedrag onderscheidbare gedragsproblemen vormen. Natuurlijk kunnen beide problemen bij dezelfde leerling voorkomen.

Samenvattend kan gesteld worden dat uit dit onderzoek blijkt dat de AKGL een valide instrument lijkt voor het beoordelen van gedragsproblemen door leerkrachten. De Aandachts- en de Agressieschaal hangen sterk samen met vergelijkbare, maar langere, schalen van de TRF. De AKGL is wellicht minder geschikt voor het beoordelen van emotionele problemen. De schaal Angst/onzekerheid is weliswaar redelijk valide, maar de betrouwbaarheid van deze schaal is aan de lage kant.

Literatuurlijst

- Achenbach, T. M. (1991). *Manual for the Teacher's Report Form and 1991 Profile*. Burlington, VT: University of Vermont department of Psychiatry.
- Bleichrodt, N. D., Resing, W. C. M., & Zaal, J. N. (1994). *Handleiding van de gereviseerde Schoolgedrag Beoordelingslijst*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Jong, P. F. de (1994). *Concentratieproblemen bij leerlingen van de basisschool: is er een toename?* Intern Rapport Vrije Universiteit Amsterdam.
- Jong, P. F. de, & Das-Smaal, E. A. (1991). De Amsterdamse Kindergedragslijst: een korte gedragsbeoordelingslijst voor kinderen. *Nederlands Tijdschrift voor de Psychologie*, 46, 76-83.
- McGee, R., Williams, S., & Silva, P. A. (1985). Factor structure and correlates of ratings of inattention,

hyperactivity, and antisocial behavior in a large sample of 9-year-old children from the general population. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53, 480-490.

- Verhulst, F. C., & Akkerhuis, G. W. (1986). Mental health in Dutch children: III. Behavioral-emotional problems reported by teachers of children aged 4-12. *Acta Psychiatrica Scandinavica, Suppl. 330, 74*, 1-73.
- Verhulst, F. C., Ende, J. Van der, & Koot, H. M. (in voorbereiding). *Handleiding voor de gedragsvragenlijst voor leerkrachten (Teacher's Report Form)*.

Manuscript aanvaard 15-6-1995

Auteur

P. F. de Jong is als universitair medewerker verbonden aan de taakgroep Orthopedagogiek van de Vrije Universiteit.

Correspondentie-adres: Vrije Universiteit, taakgroep Orthopedagogiek, Van der Boechorststraat 1, 1081 BT Amsterdam.

Abstract

Validation of the Amsterdam Child Behavior List

P. F. de Jong. *Pedagogische Studiën*, 1995, 72, 374-379.

The Amsterdamse Kindergedragslijst (AKGL) is a short behavior checklist for the rating of behavioral and emotional problems in children. The list consists of four scales: Attentional Behavior, Restlessness, Aggressive Behavior and Fear/Uncertainty. In the present study the relationships between the scales of the AKGL and similar scales of the TRF, the teacher version of the Child Behavior Checklist, was examined. Teachers from 94 schools rated 454 children on both lists. The results showed that the associations between the scales of the AKGL and similar scales of the TRF ranged from moderate to strong. It is concluded that the AKGL is primarily useful for the identification of behavior problems. The AKGL seems less appropriate for the identification of emotional problems.

De Onderwijsresearchdagen 1995 in Groningen: 19-21 juni 1995

Inleiding

(P. J. J. Stijnen, Open Universiteit, Heerlen)

Van 19 tot en met 21 juni vonden de jaarlijkse Onderwijsresearchdagen (ORD) plaats. Deze keer in Groningen onder auspiciën van de Vereniging voor Onderwijsresearch (VOR) georganiseerd door het Gronings instituut voor onderzoek van onderwijs, opvoeding en ontwikkeling (GION) van de Rijksuniversiteit Groningen.

Evenals vorig jaar in Utrecht was er grote belangstelling: het aantal inschrijvingen bedroeg ongeveer 420. Van de zijde van de potentiële paperlezers was er een voldoende aanbod aan abstract-voorstellen.

De presentaties (ongeveer 250; in Utrecht waren dit er 160) tijdens de ORD gaven – in lijn met de bedoelingen van de organisatiecommissie – een grote variatie te zien: paperlezingen, symposia, kernlezingen en (forum)discussies. Voorafgaand aan de ORD werden de *Proceedings* verstrekt (Creemers (red.), 1995).

Op maandagavond 19 juni vond de *openingszitting* plaats in de Aula van het Academiegebouw van de Rijksuniversiteit Groningen. Achtereenvolgens werd het woord gevoerd door de voorzitter van de organisatiecommissie, B. Creemers, de Groningse rector magnificus F. van der Woude, R. de Moor (voorzitter Verkenningcommissie Onderwijsonderzoek – over programmering en institutionele inkadering van het onderwijsonderzoek in de toekomst) en N. Lagerweij, voorzitter van de VOR.

Tevens werd door B. Creemers, voorzitter van de jury, de VOR-prijs voor de beste dissertatie uitgereikt aan W.F. Admiraal. De titel van dit op 17 juni 1994 aan de Utrechtse Academie verdedigde proefschrift is: *Reacties van docenten op aandachtseisende situaties in de klas*.

Door N. Lagerweij werd tot slot een nieuw

ere-lid van de VOR geïnstalleerd: Prof. dr. A.M.P. Knoers, emiritus-hoogleraar aan de KUN.

Sinds enige jaren is 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 & Volwassenen-educatie. Elk jaar kan de plaatselijke organisatie een eigen thema inbrengen. Dit jaar werd vanuit de Groningse organisatie het thema 'Evaluatie van Onderwijseffectiviteit' toegevoegd.

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.

Hoeben (RUG) rapporteert uit de divisie 'Curriculum'. Hij stelt onder meer dat vooral in de symposia aandacht werd geschonken aan onderwerpen die waarschijnlijk in de toekomst steeds belangrijker zullen gaan worden, zoals vergelijkend empirisch onderzoek naar gebruikresultaten van leerboeken, de ontwikkeling van adaptief onderwijs en de verhouding tussen domeinspecifieke en algemene onderwijstheorieën. Klatter (KUN) doet verslag van de divisie 'Leren en Instructie'. Thema's als hulp-op-maat, hoofdrekenstrategieën tot honderd, de kwaliteit van rekenleerprocessen als startpunt van zorgverbreding, samenwerkend en studierend leren en leertheorie-ontwikkeling als tunnelbouw stonden centraal. Ze wijst er op dat – ondanks de gesuggereerde variatie in aanbod – tien van de veertien sprekers ingingen op het onderwerp rekenen. In tegenstelling tot andere jaren werd er binnen deze divisie weinig onderzoek gepresenteerd waarin leerprocessen werden onderzocht in relatie tot motivationele en affectieve aspecten. Veenstra (RUG) stelt 'Onderwijs en Samenleving' aan de orde. In diverse bijdragen werd aandacht geschonken aan onderwerpen als onderwijs en arbeidsmarkt, conclusies die getrokken kunnen worden uit verschillende methoden van dataverzameling, effecten van gezinscompositie, exacte vakken, individuele en maatschappelijke verschillen in

onderwijs en migranten en onderwijs. Het thema 'Beleid en Organisatie in het onderwijs' wordt besproken door Teelken (UvA). Zij constateert een grote variëteit aan onderwerpen. Genoemd kunnen worden de symposia over 'Weer Samen Naar School', methodologische aspecten van schoolorganisatie-onderzoek, structuren van schoolorganisaties en onderwijs-economie en de papersessies over beleids-onderzoek en beleidseffecten, management-organen en instrumenten en facetten van externe ondersteuning en personeelsbeleid. Zij wijst - evenals Veenstra - op het gebrek aan tijd voor het voeren van discussies. De Vos (UT) constateert bij het (eendaagse) thema 'Methodologie en Evaluatie' eveneens een breed scala aan onderwerpen waarvan de samenhang niet altijd duidelijk is. Genoemd worden: een papersessie over adaptief toetsen en sessies rond onderwerpen die variëren van theoretische modellen tot praktisch gebruik van methoden op microniveau tot macro-niveau. Binnen het thema 'Lerarenopleiding en Leraarsgedrag' werd - zo signaleert Zanting (RUL) - aandacht geschonken aan drie hoofdlijnen: aandacht voor het beschrijven van teacher knowledge, opleiding en nascholing van leraren en onderzoek naar schoolleidersactiviteiten. Zij is van mening dat de uitwisseling van gedachten en de vraag hoe de verschillende onderzoeken samen een meerwaarde op kunnen leveren goed aansluiten bij het doel van de ORD. Ook voor een toekomstige ORD acht zij dit streven van belang. Mulder (EUR) rapporteert over het thema 'Beroeps en Bedrijfsopleidingen'. Onderwerpen die aan de orde kwamen waren onder meer: praktijkleerplaatsen, startkwalificaties, rendement van beroepsopleidingen (en problemen met de definiëring van het begrip rendement) en opleiden op de werkplek. Het thema 'Hoger Onderwijs en Volwassen-eneducatie' wordt besproken door Severiens (UvA). Dit thema was het grootste thema op de ORD van dit jaar. Centraal stonden de onderwerpen 'stelselherziening' (waaronder kwaliteitszorg) en 'studievoortgang en studieloopbanen' (waaronder leerstijlen). Naast resultaten van onderzoek werden ook evaluaties van invoering van nieuw beleid gepresenteerd. Het eigen Groningse thema tijdens de ORD '95 betrof 'Evaluatie van Onderwijseffectiviteit'. Doolaard (UT) meldt dat de twee symposia

binnen dit thema betrekking hadden op 'kern-thema's in het onderwijseffectiviteitsonderzoek' en 'effectief onderwijs voor specifieke groepen leerlingen'. Problemen blijven bestaan rond stabiliteit en consistentie van effecten op de lange termijn. Een (oud) probleem blijft volgens haar ook dat uit een aantal onderzoeken blijkt dat de variantie die toegeschreven kan worden aan leerlingkenmerken zo groot is dat de klas en/of de school er bijna niet toe doen. Gelukkig blijkt dat niet uit alle studies.

De deelnemers aan de kroniek tonen zich in het algemeen tevreden over de inhoudelijke kwaliteit van de bijdragen, ofschoon de indruk bestaat dat het scala aan onderwerpen in een aantal gevallen wel erg breed is. 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 en het soms willekeurig bij elkaar voegen van 'losse' papers in een symposium-achtige vorm. Het is niet de eerste keer dat dit wordt geconstateerd. Wellicht kan de organisatiecommissie van de ORD '96 in Tilburg haar voordeel doen met deze opmerkingen. Misschien dat andere presentatievormen (bijvoorbeeld rondetafelsessies zoals Teelken suggereert) de mogelijkheden tot discussie kunnen verruimen.

Curriculum

(W. Th. J. G. Hoebe, GION, RUG, Groningen)

Het thema Curriculum had in 1995 opnieuw een goed gevuld en gevarieerd programma. Vier symposia en vijf thematisch geordende papersessies werden aan de belangstellende congressgangers aangeboden. Met name de symposia handelden over onderwerpen die in de toekomst waarschijnlijk steeds belangrijker zullen worden, zoals vergelijkend empirisch onderzoek naar gebruikresultaten van leerboeken, de ontwikkeling van adaptief onderwijs, en de verhouding tussen domeinspecifieke en algemene onderwijstheorieën. 'De betekenis van onderzoek voor de keuze van leerboeken' zal in de toekomst waarschijnlijk toenemen. Dit zal met name het geval zijn, als onderzoek doorgaat te demonstreren dat het gebruik van sommige leerboeken vergeleken met

andere er weliswaar toe doet als we letten op onderwijsresultaten, maar dat geen enkel leerboek gunstig scoort op alle resultaatcriteria. Voor een objectieve beoordeling zullen we dan ook steeds minder kunnen vertrouwen op analytische evaluaties en zullen we meer behoefte krijgen aan informatie uit empirisch onderzoek naar daadwerkelijke gebruikresultaten (naar analogie van het vergelijkende onderzoek naar velerlei soorten producten in de Consumentengids). Onderzoek naar gebruikresultaten van leerboeken werd overigens niet alleen tijdens dit symposium gepresenteerd, maar ook in afzonderlijke papers binnen het thema Curriculum (IEA/TIMSS) en het thema Leren en Instructie (PPON/tweede rekenpeiling).

Het symposium *Flexibele interactieve leeromgevingen: ontwerp, ontwikkeling en onderzoek* behandelde een kernprobleem van de ontwikkeling van adaptief onderwijs, namelijk de flexibiliteit in ontwikkeling en gebruik van een - op individuele studenten uit heterogene populaties toegespitste - leermiddelenproductie, zowel wat betreft de selectie van leerstof als wat betreft de keuze voor (didactische) begeleidingscomponenten. Gedemonstreerd werd dat het systeem van de 'Interactieve Leer- en Cursusontwikkelomgeving' (ILCO) niet alleen geschikt is voor een computergestuurde productie van papier- en elektronische versies van geïndividualiseerde leermiddelen in het hoger afstandsonderwijs van de Open Universiteit, maar ook voor een computergestuurde leeromgeving voor zelfstudie in een afgewogen mediamix in het regulier hoger onderwijs.

In het symposium *Domeinspecifieke onderwijstheorieën en curriculumontwikkeling* werd gediscussieerd over het probleem of resultaten van vakspecifiek en vakdidactisch onderzoek inderdaad beperkt blijven tot de grenzen van de specifieke onderzochte vakken, dan wel kunnen worden gezien als met elkaar vergelijkbare operationalisering van meer algemene onderwijstheorieën (cognitieve psychologie, curriculumtheorie). Nu langzamerhand resultaten van vakspecifiek onderzoek in meerdere onderwijsdomeinen beschikbaar komen en met elkaar kunnen worden vergeleken, zal dit discussie onderwerp in de nabije toekomst steeds belangrijker worden. In het symposium werd de problematiek besproken en werden consequenties voor curriculumontwikkeling

aangegeven vanuit de invalshoeken van chemiedidactisch onderzoek, van vreemdetalendidactiek en geografiedidactiek. Domeinspecifieke ontwikkelingen in het reken/wiskunde-onderwijs werden in een afzonderlijk symposium *Leerlingenmerken, didactisch handelen en (realistisch) rekenen* bediscussieerd. Met name de invloed van leerlingenmerken op rekenaanpak en rekenprestaties en de gevolgen die dit heeft op de ontwikkeling van adaptief onderwijs, kwamen daarbij aan de orde. Ten slotte kwam het probleem naar voren tijdens de kernlezing van Westhoff (UU) over 'Leertheorie-ontwikkeling als tunnelbouw' binnen het thema Leren en Instructie (zie ook de bijdrage van Klatter).

In de overige vijf sessies over onderzoek naar het thema Curriculum werden dertien afzonderlijke papers thematisch geordend. Hoewel deze ordening de grote onderlinge variatie van de papers binnen het thema inperkte, bleef de verscheidenheid per sessie betrekkelijk groot. Onder het kopje *Curriculaire interventie* werden papers gepresenteerd over de invoering van een interculturele methode voor wereldoriëntatie, over interventies om het duurzaam gebruik van programma's voor begrijpend lezen te stimuleren, en over een programma om schoolbegeleiders te trainen in vaardigheden voor het coachen van leraren. Het onderwerp *Gezondheidseducatie* omvatte een beschrijving en probleeminventarisatie van de invoering van gezondheidseducatie binnen het vak verzorging in de basisvorming en een longitudinaal onderzoek naar de invoering en implementatie van aidsvoorlichting in het VO.

Onder *Ontwerpproblemen* werden leerbaarheidscriteria als criteria voor leerstofkeuze binnen natuur- en milieu-educatie besproken naast een analytische evaluatie van verschillende geautomatiseerde instrumenten die de ontwikkeling van bepaalde leerplanproducten ondersteunen. Onder *Evaluatieproblemen* kwamen - naast algemene cursusevaluatie in relatie tot docentevaluatie - curriculaire aansluitingsproblemen tussen onderwijssoorten aan de orde; de aansluiting tussen zaakvakken in het basis- en voortgezet onderwijs werd toegespitst op de aansluiting tussen kerndoelen en op de aansluiting tussen leerboeken; de aansluiting tussen HAVO en HBO werd toegespitst op vereiste en gewenste wiskundekwali-

ficiaties.

In de sessie over *Internationaal curriculumonderzoek* werd het derde internationale wiskunde- en science-project (TIMSS) geïntroduceerd, werden gegevens over de toetscurriculum-overlap van TIMSS-items in het basisonderwijs gepresenteerd, en werd over het Nederlandse deel van een OECD-peiling naar steun voor het onderwijsbeleid, met name voor kerndoelen en -vakken, gerapporteerd.

Leren & Instructie

(E. B. Klatter, VON, KUN, Nijmegen)

Binnen de divisie Leren en Instructie werden onderzoeken gepresenteerd, die geclusterd waren onder de volgende thema's: hulp op maat, hoofdrekenstrategieën tot honderd, de kwaliteit van rekenleerprocessen als startpunt van zorgverbreding, samenwerkend en studierend leren en tot slot leertheorie-ontwikkeling als tunnelbouw. Deze thema's suggereerden een gevarieerd aanbod; een nadere blik op de titels van de individuele presentaties liet echter een ander beeld zien. Van de veertien sprekers, georganiseerd in papersessies of symposia, spraken tien personen over het onderwerp 'rekenen'. Daarnaast was er een paper met het onderwerp 'leesstrategieën' en nog drie presentaties over respectievelijk cognitieve strategieën bij het samen leren, kwaliteit en effectiviteit van het samenwerkend leren en het effect van school- en klaskenmerken op studeerstrategieën. De vijftiende en laatste spreker Westhoff (UU), hield een kernlezing over een iets breder onderwerp: leertheorie-ontwikkeling. Het programma van de divisie Leren en Instructie werd met deze lezing afgesloten, reeds op woensdagochtend 11.00 uur! Omdat mijn interesse-gebied niet direct samenvalt met rekenen, heb ik slechts één symposium over dit onderwerp bijgewoond, naast de kernlezing van Westhoff. (Een bezoek aan de overige drie 'niet-reken' presentaties werd verhinderd door een werkbespreking... het leven van een AiO gaat zelfs - of juist - op congressen gewoon door).

Het symposium onder de titel *Hoofdrekenstrategieën tot honderd* had betrekking op vragen omtrent verschillende oplossingsmethoden. In de onderwijspraktijk is de belangstelling voor rekenen tot honderd (R100) toe-

genomen als gevolg van een herwaardering van 'rekenen met het hoofd' en de grotere nadruk op gevarieerde rekenstrategieën in plaats van standaardprocedures in de 'realistische' reken-didactiek. In de onderzoekspresentaties werden telkens twee hoofdvormen onderscheiden van oplossingsprocedures bij R100 (optellen en aftrekken). De eerste is de 'rijgmethode' (G10, bv. $46+23$ via $46+20$); de tweede is de 'splitsmethode' (1010, bv. $46+23$ via $40+20$). In Nederland wordt vooral de G10-methode aangehangen, met het argument dat vanuit de realistische theorie, de rijgmethode (G10) goed aansluit bij het tellen als informele strategie van kinderen. Interessant is dat Nederlandse kinderen van 7/8 jaar, een gevarieerd beeld laten zien; een groot aantal kinderen gebruikt G10 ('gaat vlugger') en een groot aantal gebruikt 1010 ('gaat makkelijker'). Daarnaast rekenen een minderheid flexibel met zowel 1010 als G10, afhankelijk van het somtype. Dat geen duidelijkheid bestaat over 'de beste' strategie in schoolse rekensituaties, werd aangetoond in de eerste drie presentaties.

Van Mulken (Hogeschool Rotterdam) illustreerde aan de hand van zijn onderzoek dat de keuze voor één van de oplossingsmethoden voort lijkt te komen uit ofwel een vorm van routinegedrag, of impasse-handelen of een welbewust strategisch handelen. Harskamp en Suhre (RUG) presenteerden onderzoek naar 'hoofdrekenen in het speciaal onderwijs'. Twaalf MLK- en LOM-leerlingen kregen een remedieel programma aangereikt - passend bij hun (half goede) oplossingsstrategie - dat betere rekenprestaties bleek op te leveren dan het reguliere programma. In de derde presentatie werd door Klein (RUL) een model voorgelegd dat leerlingen moet helpen de overstap te maken van 1010 naar G10. Er werd een tussenstap geïntroduceerd, 10t, waarmee het gehanteerde model een soort 'stadia-leerlijn' vormde. Deze overgangsvorm bleek een bron van verwarring te zijn. Het alternatief in de vorm van de (lege) getallenlijn (Treffers & De Moor, 1990) bleek zeer succesvol. Tot slot presenteerde Bokhove van het CITO gegevens uit de periodieke peiling van het onderwijs (PPON) met betrekking tot rekenen. Daarbij was speciaal aandacht voor de uitkomsten van (een gemiddelde leerling wat betreft) optellen en aftrekken tot 100, afgespiegeld tegen de gegevens uit 1987 en

nieuwe ingevoerde methoden. Er bleken in de tijd geen grote verschillen te zijn opgetreden. Dit alles werd 'in perspectief' geplaatst door de discussianten Beishuizen (RUL) en Grave-meyer (UU).

Vergeleken met voorgaande jaren werd dit jaar binnen deze divisie *weinig onderzoek* gepresenteerd waarin leerprocessen werden onderzocht in relatie tot *motivationale* en *affektieve aspecten*. Onderzoek waarin deze combinatie wel aanwezig was, werd gepresenteerd binnen het thema 'leerlingkenmerken, didactisch handelen en (realistisch) rekenen'. Dit symposium viel echter onder de divisie 'Curriculum', hetgeen illustreert dat ook (of soms vooral) buiten de grenzen van de eigen divisie interessante en voor eigen onderzoek relevante, informatie wordt gepresenteerd.

Het tweede en tevens laatste onderdeel dat ik heb gevolgd binnen de 'eigen' divisie was de kernlezing over *leertheorie-ontwikkeling als tunnelbouw*. Westhoff hield een helder en open verhaal over zijn leertheorie-model. Dit model is ontworpen als antwoord op de vraag of leertheorie alleen maar domeinspecifiek kan of moet zijn om bij het sturen en organiseren van nut te kunnen zijn. Leerprocessen kunnen wij immers alleen op domeinspecifiek niveau waarnemen. Het model van Westhoff bestaat uit drie kolommen, waarvan de middelste de 'ruggegraat' vormt. Daarin staan 'beslissingen' centraal binnen de didactiek (wat ga je gebruiken, hanteren, als doel stellen etc.). In de linker kolom staat de 'domein-specifieke input' weergegeven, hetgeen allerlei kennis betreft op vakinhoudelijk gebied. De rechterkolom geeft de 'algemene informatie-input' weer, waarbij gedacht wordt aan algemeen theoretische zaken als kennis over werkvormen of doelstellingen, of de meet- en regeltheorie. Via dit planningsparadigma wordt zichtbaar waar en hoe de leertheorie een bijdrage kan (en volgens Westhoff móét) leveren bij de planning en organisatie van een leerproces. Het model is analoog aan de 'tunnelbouw' (zie titel); voor het graven van tunnels begint men aan twee kanten tegelijk (domein-specifieke en algemene informatie). De kunst is om dat zo te doen dat je elkaar in het midden op de juiste plek ontmoet. De moraal van dit verhaal: om op de juiste plaats in het midden te eindigen moet je veel met elkaar communice-

ren en elkaar zeer serieus nemen. Westhoff zelf voegde de daad bij het woord: de lezing had een *interactief* karakter.

Onderwijs & Samenleving

(D. R. Veenstra, ICS, RUG. Groningen)

"Drie Amsterdammers kwamen naar Groningen om over Enschede te vertellen", zo opende discussiant Glebbeek (RUG) zijn commentaar op Bros (UvA), Van den Berg (Regioplan Onderwijs & Arbeidsmarkt Amsterdam) en Moerkamp (UvA). Deze onderzoeksters bundelden hun voordrachten in het symposium *Trajecten in het onderwijs en op de arbeidsmarkt*. Aan de basis van dat symposium stonden de gegevens uit het Enschede-cohort, waarin leerlingen worden gevolgd die in 1958 in Enschede zijn geboren. Aanvankelijk besloegen de data alleen schoolloopbaangegevens van deze leerlingen, maar in 1992 is een groot deel van dit cohort opgespoord en opnieuw ondervraagd. Deze nieuwe gegevens leverden voordrachten op over 'de relevantie van een meetmodel voor sociaal-economische herkomst', 'MBO-ers en HBO-ers op de arbeidsmarkt' en 'transitievaardigheden van LBO-MBO gediplomeerden op de arbeidsmarkt'. Uit deze bijdragen bleek echter dat tal van vragen het databestand te boven gaan, zeker wanneer theorie grotendeels ontbreekt, de probleemstelling en hypothesen ongericht zijn en er veel variabelen in een model worden gebruikt.

Hustinx (UU) vergeleek de conclusies verkregen met *verschillende methoden* van *dataverzameling*. Met gegevens uit een retrospectieve zelfrapportage vond hij dat kinderen uit lagere milieus vaker onder het advies kiezen. Dit milieu-effect werd echter niet gereproduceerd met administratieve data. De poging van Van der Hoeven-van Doornum (KUN) om de werking van *effectieve basisscholen* na te gaan op lange termijn was origineel. Zij onderzoekt de werking van de basisschool op prestaties na vier jaren voortgezet onderwijs. Op dit moment is echter onduidelijk of deze benadering nieuwe inzichten gaat opleveren. De rijkdom van het PRIMA-cohort, het landelijke databestand van het basisonderwijs, werd door Jungbluth (KUN) naar voren gebracht. In dit onderzoek zijn bijvoorbeeld prestatiescores van leerlingen in groep 2 verzameld. Zijn pre-

sentatie ging over de *informele opvattingen* van leerkrachten over leerlingen en hun ouders. Deze opvattingen van onderwijsgevendens beslaan een inschatting van het leervermogen en de werkhouding van hun leerlingen en het onderwijsondersteunend thuisklimaat. De opvattingen van leerkrachten werden verkregen met behulp van het zogenoemde 3-minuten-leerlingenprofiel, waarmee leerkrachten in korte tijd een oordeel vellen over een leerling. Conclusies konden in dit onderzoek nog niet worden getrokken.

Dronkers (UvA) en Bosman (RUG) gingen beiden in op het effect van de *gezinscompositie*. Dronkers belichtte een nieuw onderwerp in het onderwijsonderzoek: het effect van ouderlijke ruzie en echtscheiding op het welzijn van middelbare scholieren. Bosman richtte zich op de invloed van vadergezinnen op de schoolloopbaan van leerlingen. Net als verscheidene andere deelnemers van het thema Onderwijs en Samenleving ontleende zij haar informatie aan kwalitatief onderzoek. Uit beide voordrachten kwam naar voren dat labels als 'een-oudergezin' en 'twee-oudergezin' te grof zijn. Onderzoek naar gezinscompositie heeft dus alleen zin wanneer aan de verschillende situaties binnen deze categorieën recht wordt gedaan. Veenstra (RUG) betoogde dat de labels 'openbaar onderwijs' en 'bijzonder onderwijs' (en ook 'openbaar', 'protestants-christelijk' en 'rooms-katholiek') eveneens een *te divers* scala aan scholen omvatten. In zijn promotieonderzoek zal hij nader op dit onderwerp ingaan. Vreeburg (UvA) vestigde de aandacht op de invloed van de richting van de school op het uitgavenpatroon, de tijdsbesteding aan huiswerk, en de vrijetijdsbesteding van leerlingen.

Behalve deze voordrachten waren er nog dertien papers geselecteerd door Peschar (RUG) en Wesselingh (KUN), de coördinatoren van het thema. Daarin kwamen onderwerpen als 'exacte vakken', 'individuele en maatschappelijke verschillen in onderwijs' en 'migranten en onderwijs' aan de orde. Ofschon ik niet alle papersessies van dit thema heb bijgewoond, denk ik, gebruik makend van de positieve geluiden in de wandelgangen, toch te kunnen stellen dat de kwaliteit van en de belangstelling voor de presentaties tamelijk goed tot goed was. Sessies met vier papers vond ik overigens wat te veel van het goede. Bij zulke

volle sessies werd de pauze of in het ergste geval de discussie geminimaliseerd.

Gelachen werd er ook. Wat te denken van Vreeburg (UvA) die het spijbelgedrag in het voortgezet onderwijs in kaart bracht. Op openbare scholen bleek minder gespijbel te worden dan op protestants-christelijke scholen. Vreeburg 'verklaarde' dit door het ontbreken van het vak godsdienst op openbare scholen. Fraai.

Beleid & Organisatie in het Onderwijs (Ch. Teelken, POW, UvA, Amsterdam)

Het thema Beleid en Organisatie in het onderwijs was vertegenwoordigd met vier symposia en drie papersessies. Deze symposia hielden de vier volgende thema's in: de uitkomsten van het onderzoek 'Weer Samen Naar School', methodologische aspecten van schoolorganisatie-onderzoek, structuren van schoolorganisaties en onderwijs-economie. De papersessies betroffen 1) beleidsonderzoek en beleidseffecten, 2) managementorganen en instrumenten en 3) facetten van externe ondersteuning en personeelsbeleid. Deze opsommingen laten al zien dat een grote variëteit aan onderwerpen vertegenwoordigd was, zowel inhoudelijke als methodologische thema's kwamen aan de orde. Ook was er aandacht voor actuele ontwikkelingen in de vorm van de evaluatie van 'Weer Samen Naar School'. Vrijwel alle gepresenteerde papers betroffen empirisch onderzoek.

In het symposium *Weer Samen Naar School* werd aandacht besteed aan onderzoek dat vanuit verschillende invalshoeken kennis opleverde over het functioneren van de samenwerkingsverbanden WSNS. Deze beleidsmaatregel heeft als doel dat met behulp van samenwerking tussen regulier en speciaal onderwijs meer leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in het regulier onderwijs worden opgevangen. In het symposium kwamen drie aandachtspunten van het primaire onderwijsproces aan de orde, te weten ambulante leerlingbegeleiding, grotere professionalisering van leerkrachten in de vorm van leerlingbesprekingen en adaptief onderwijs. Met nadruk wordt gesteld dat adaptief onderwijs is bedoeld om het leren effectiever te maken voor *alle* leerlingen door rekening te houden met de ver-

schillende onderwijsbehoefte. De ambulante begeleiding had een beperkt resultaat op leerlingniveau en wordt niet gezien als een adequaat middel om de groei van het speciaal onderwijs in te perken (Kool, Gemeentelijk Pedagogisch Instituut Amsterdam). Bijna alle basisscholen doen al aan leerlingbesprekingen, terwijl éénderde dat planmatig aanpakt (Pijl, RUG). Hofman (RUG) constateerde dat recente en vooral beter uitgewerkte onderwijsmethoden meer geschikt zijn voor het uitvoeren van adaptief onderwijs. Opvallend zijn de grote regionale verschillen van percentages leerlingen in het speciaal onderwijs. Het blijkt dat die voor het grootste deel door de omvang van het aanbod verklaard worden (Petersen, KUN). Volgens de onderzoekers is een goede invoeringsbegeleiding cruciaal voor de kans van slagen van de WSNS-samenwerkingsverbanden. Toch mag er van de kant van de scholen wel een zekere draagkracht verwacht worden, immers aan alle voorwaarden voor invoering kan nooit worden voldaan. Op klasniveau speelt het vertrouwen in eigen kunnen van het onderwijzend personeel een grote rol. Weerstand tegen de invoering van WSNS komt vooral van de kant van het speciaal onderwijs, omdat het zich met opheffing bedreigd voelt. De nadruk moet daarom meer komen te liggen op verplaatsing van de speciale onderwijszorg.

Het symposium *Structuren van schoolorganisaties* was zo ingedeeld dat organisatiestructuurkenmerken in het deel vóór de pauze als de onafhankelijke variabelen gepercipieerd werden, zo werd onder andere een relatie gelegd tussen beleidsactiviteiten van scholen en structuurkenmerken (Hooge, UvA). In het tweede deel vormde dit de afhankelijke variabelen. Zo werden relaties gelegd tussen de omgeving van de school en structuurkenmerken op schoolniveau (Polder, UvA). Ook werden structuurkenmerken van school en bestuur onderling vergeleken (Venne, UvA). Op die manier werd het begrip structuur dus van verschillende kanten benaderd. Hoewel de theoretische aandacht voor structuurcomponenten wat naar de achtergrond is verschoven, is dit thema vanuit het oogpunt van institutionele herschikkingen en bestuurlijke vernieuwing nog steeds actueel.

Binnen de papersessie *Beleidsonderzoek en beleidseffecten* presenteerde Leune (EUR) een paper over determinanten van effectief onder-

wijsbeleid op macro-niveau. Leune laat hier zes variabelen zien die de effectiviteit van onderwijsbeleid bepalen. In het model wordt gestreefd naar volledigheid zodat iedere determinant onder een bepaalde categorie valt. In dit model wordt geen rekening gehouden met ongewenste neveneffecten van beleid. Verder presenteerde Wylie uit Nieuw-Zeeland (New Zealand Council for Educational Research) een paper over decentralisatie van het onderwijs in Nieuw-Zeeland. Het Nieuw-Zeelandse onderwijssysteem kent nauwelijks een bestuurlijk middenveld, financiering en personeelsaanstellingen worden direct vanuit de centrale overheid geregeld. Op dit moment worden er steeds meer taken gedecentraliseerd naar het schoolniveau. De resultaten van deze decentralisatie zijn helaas mager te noemen, nadelige gevolgen zijn onder meer de toenemende verschillen tussen rijke en arme scholen en de hogere kosten als gevolg van het grote aantal taken dat nu op schoolniveau moet worden uitgevoerd. Oudejans en Buist (Regioplan Onderwijs & Arbeidsmarkt Amsterdam) probeerden de activiteiten van scholen binnen het Formatiebudgetstelsel te relateren aan andere variabelen binnen de school (zoals de behoefte aan beleid als coördinatiemechanisme en de gezagsverhoudingen binnen de school) om in die zin het beleidsvoerend vermogen van die scholen te voorspellen. Beleidsvoerend vermogen bleek wel iets toe te voegen wanneer geprobeerd wordt de verschillen tussen scholen in FBS-activiteit te verklaren.

Binnen het symposium *Onderwijseconomie* lag de nadruk sterk op econometrische analyses van het onderwijs. Zo wordt er hier gesproken over doelmatigheid en efficiency in plaats van effectiviteit en wordt geprobeerd de kosten en baten van het onderwijswezen zoveel mogelijk in cijfers uit te drukken. Er werd onder meer een model gepresenteerd waarin verschillen tussen meer en minder efficiënt functionerende onderwijsinstelling zichtbaar werden. Merkwaardig genoeg blijkt dat er in grotere instellingen sprake is van afnemende schaalopbrengsten (Van Ingen en Goudriaan, Instituut voor Onderzoek van Overheidsuitgaven Den Haag). Verder werd de flexibiliteit op de arbeidsmarkt van technisch opgeleiden met behulp van een wiskundig model geanalyseerd (Borghans, RL). Ook werd een data-gerichte, econometri-

sche analyse van het rendement van scholing gepresenteerd (Kalwij, KUB). Uit dit onderzoek bleek dat onderwijs een toenemende meeropbrengst heeft, met andere woorden mensen die langer onderwijs gevolgd hebben verdienen gemiddeld ook meer.

Helaas is er van de wens die Reezigt (RUG) vorig jaar in deze kroniek uitsprak weinig terecht gekomen, ook dit jaar was er vaak te weinig tijd voor discussie en soms zelfs voor vragen. Misschien moet er toch gestreefd worden naar andere presentatievormen (rondetafelsessies) waarbij de deelnemers de papers al van te voren lezen zodat er meer tijd is voor contact en kritiek, want dat is immers de functie van een conferentie.

Methodologie & Evaluatie (H. de Vos, TO, UT, Twente)

Binnen het thema Methodologie en Evaluatie was een zeer breed scala aan onderwerpen ondergebracht. Er was één papersessie rond adaptief toetsen georganiseerd, met bijdragen van het CITO. De overige sessies omvatten onderwerpen variërend van theoretische modellen tot praktisch gebruik van methoden op micro niveau tot macro niveau, waarvan de samenhang binnen de thema's meestal niet echt duidelijk was. In totaal bevatte het thema 4 papersessies (allen op dinsdag) met 13 presentaties.

De dinsdag begon met de papersessie *Metten en optimaliseren van onderwijs*. Hierin beschreef Teunis (RL) de ontwikkeling van een stelsel van internationale arbeidsmarkt-indicatoren. Dit systeem wordt ontwikkeld voor de Europese landen in opdracht van het ministerie van OC&W. Er worden drie groepen van indicatoren onderscheiden: arbeidsmarkt-indicatoren, indicatoren voor aansluiting onderwijs en arbeidsmarkt en indicatoren voor het signaleren van kwalitatieve ontwikkelingen. De indicatoren worden samengesteld uit aanwezig statistisch en empirisch materiaal, hetgeen betekent dat de kwaliteit van de indicatoren sterk afhankelijk is van de kwaliteit van de data.

In de presentatie van De Vos (UT) werd ingegaan op het optimaliseren van selectiebeheersingsbeslissingen met of zonder quota-restricties. De Vos heeft een beslissingsmodel ontwikkeld voor het vaststellen van criteria of

beslisregels voor selectie van leerlingen voor een bepaald lesmateriaal of een bepaalde behandeling. In de presentatie werd ingegaan op het effect van quota-restricties op het aantal personen voor een bepaalde behandeling.

De laatste presentatie binnen de sessie had als titel 'Systematische variatie van onderwijskwaliteit en onderwijsevaluatie' van Van Engelenburg e.a. (UvA). Zij beschreven een methode om systematisch het gedrag van docenten te variëren en op die wijze een relatie te vinden tussen docentgedrag en kwaliteit van onderwijs, respectievelijk studieprestaties. Hoewel het geen eenvoudige methode is om toe te passen, concluderen ze dat het met deze methode mogelijk zou zijn onderwijs te optimaliseren.

Het tweede thema was *Metten van onderwijs* met alweer een breed scala aan onderwerpen. Vorst (UvA) ging als eerste in op de 'kwaliteit van meetinstrumenten voor studiehouding en studievaardigheid'. Hij vergeleek een aantal instrumenten op aantal items en aantal schalen. De instrumenten zijn getest bij eerste jaarsstudenten psychologie en vervolgens zijn de relaties van testresultaten met tentamencijfers en studiepunten onderzocht. SMART (Klein, Topman & Van der Ploeg) en VSP (Schouwenburg) kwamen als beste naar voren.

De tweede spreker in deze sessie was Van der Drift (CITO). Zij heeft onderzocht hoe docenten en scholen het leerlingvolgsysteem gebruiken, zoals dat is ontwikkeld door het CITO. Ze vond dat docenten positief staan ten opzichte van het systeem, maar 25% van de docenten komt niet toe aan analyse en didactisch handelen.

De laatste presentatie werd verzorgd door Wilbrink (UvA), met als onderwerp 'Van Naerssens tentamenmodel in algemene vorm'. Het model combineert toetstheorie met keuzeafwegingen van studenten met behulp van zogenaamde nutsfuncties. De hoeveelheid inspanning die een student levert voor een tentamen, dient als voorspeller voor het eindcijfer.

Als derde thema stond een symposium over *Adaptief toetsen in de volwasseneducatie* op het programma, waarin sprekers van het CITO aan het woord kwamen. Allereerst werd een inleiding gegeven door Straetmans over de methode van adaptief toetsen. Daarna werden drie demonstraties van adaptieve toetsen gegeven,

één voor het meten van kennis in de Engelse taal (Noijons e.a.), één voor het toetsen van Nederlands als tweede taal (Schuurs) en tot slot een toets voor rekenen en wiskunde vaardigheden (Eggen). Er kwamen onder meer de samenstelling van itembanken, schalen en schatten van kennisniveau aan de orde.

Het laatste thema op de dag was *Evalueren van onderwijs* waarin van den Bergh (UU) als eerste aan het woord kwam. Hij besprak het belang van multi-niveau modellen voor school-effectiviteits-onderzoek. De nadruk lag op verschillen in modelleren van leerwinst. Hij vergeleek een model waarbij leerwinst wordt beschouwd als 'het verschil tussen begin- en eindniveau' en een model waarbij het beginniveau dient als covariaat voor het eindniveau.

De presentatie van De Vos (UT) met als titel 'Evaluatie van schoolbeleid met behulp van simulatie' ging in op het nut van simulatiemodellen teneinde meer inzicht te krijgen in de manier waarop scholen het leren van hun leerlingen kunnen beïnvloeden. Als voorbeeld werd een model behandeld waarin de effecten werden doorgerekend voor hogere eisen in LBO/MAVO en meer instructietijd voor zwakke leerlingen.

De hekkesluiters van de dag waren Kramer e.a. (UT). Zij presenteerden 'Een systematische evaluatiemethode voor het meten van effecten van schoolbegeleiding'. De methode wordt ontwikkeld teneinde de kwaliteit van dienstverlening objectief te beoordelen, het dienstverleningsproduct eventueel bij te stellen en zicht te krijgen op operationele kwaliteitsdoelstellingen.

Lerarenopleiding & Leraarsgedrag (A. Zanting, ICLON, RUL, Leiden)

Binnen de symposia en papersessies van het thema Lerarenopleiding en Leraarsgedrag werden drie hoofdlijnen zichtbaar. In de eerste plaats was er aandacht voor het beschrijven van *teacher knowledge*. Het gaat daarbij om kennis en opvattingen van docenten die van belang zijn voor hun functioneren in de lessituatie. Dergelijke praktijkkennis wordt voor een deel opgebouwd tijdens de beroepsloopbaan. De tweede hoofdlijn betrof de opleiding en nascholing van leraren, waarbij de in-service lerarenopleiding actueel is. Dit is een opleiding

die voor het overgrote deel in de praktijk plaatsvindt. De tweede lijn hing samen met de eerste, doordat ook in de opleiding en nascholing van leraren *teacher knowledge* wordt ontwikkeld en bijgesteld. De derde hoofdlijn betrof het onderzoek naar schoolleidersactiviteiten. Deze was binnen het geheel van de bijdragen wat moeilijker te plaatsen, maar zeker het vermelden waard. Carter en Doyle (University of Arizona) startten ieder met een *key-note* lezing, waarin enkele onderzoeksontwikkelingen in de Verenigde Staten werden geschetst.

Doyle beschreef in zijn bijdrage *Curriculum as a category in research on teaching* welke factoren bepalend zijn voor de uiteindelijke vormgeving van het curriculum in de klas. Een school baseert het formele curriculum onder meer op de eisen die de samenleving (overheid, exameneisen, e.d.) stelt. Vervolgens vertaalt de leraar dit voorgeschreven curriculum naar klasse-activiteiten. In dit proces spelen de persoonlijke kennis, interpretatie en waarden van de leraar een belangrijke rol. Een relevante discussievraag was in hoeverre leraren vrij zijn om zelf het curriculum te bepalen en in hoeverre zij rekening dienen te houden met bijvoorbeeld bevindingen uit het effectiviteits-onderzoek. Doyle bleek geen voorstander van wildgroei, maar nog minder van het volgen van instructiemodellen die gebaseerd zijn op het effectiviteits-onderzoek, zoals het directe instructiemodel. Hierbij bestaat namelijk geen ruimte voor interpretaties van leraren en leerlingen. Verder onderkende Doyle het belang om een algemene taal te ontwikkelen waarmee de processen in de klas kunnen worden beschreven. Door de nadruk op het curriculum en de zijdelingse verbinding met persoonlijke kennis van de leraar stond Doyle wat los van het onderwerp *teacher knowledge*. Duidelijker hiermee verbonden waren de voordrachten van Carter (University of Arizona), Meijer (RUL) en Bos (VU). De onderzoekers spraken daarbij zelf veelal van *praktijkkennis* in plaats van *teacher knowledge*.

In haar presentatie *Teacher knowledge and local understandings* zette Carter op een verhelderende manier het onderscheid tussen generaliseerbare kennis en persoons- en contextgebonden kennis uiteen. Zij illustreerde het traditionele onderwijs-onderzoek, waarin gestreefd wordt naar het ontsluiten van univer-

sele kennis, aan de hand van expert-novice studies. Volgens Carter geven deze onderzoeken een incompleet beeld van *teacher knowledge* en zijn ze door hun gedecontextualiseerde karakter niet valide. Carter pleitte ervoor om aan de hand van een narratieve onderzoeksmethode leraren voor zichzelf te laten spreken, waardoor recht wordt gedaan aan de rijkheid, complexiteit en verwevenheid van hun kennis. Bovendien bouwen leraren hierdoor inzicht op in hun persoonlijke kennis en preconcepties, zodat deze methode bruikbaar is in de lerarenopleiding.

In de discussie werd uitgebreid ingegaan op de validiteit van de narratieve onderzoeksmethode om tot algemene uitspraken over *teacher knowledge* te komen. Carter stelde dat het begrip validiteit in die zin niet past bij een gevalsbeschrijving, omdat hierbij de authenticiteit van de persoonlijke kennis doorslaggevend is. Wanneer dit zo wordt gesteld, kan de ontwikkeling van het onderzoek naar *teacher knowledge* naar mijn idee niet anders verlopen dan de ontwikkeling die Carter zelf al weergaf: de twee onderzoeksbenaderingen zullen afzonderlijk naast elkaar blijven bestaan.

Het spanningsveld tussen generaliseerbare en unieke kennis keerde tijdens de ORD'95 meermaals in de discussies terug. Dit was evident bij de presentatie van Meijer. Haar doel is om de kloof tussen theorie, verworven op de lerarenopleiding, en de praktijk van het lesgeven te overbruggen. Hiertoe brengt zij de praktijkkennis van leraren in kaart om deze uiteindelijk in de lerarenopleiding te kunnen gebruiken. In haar onderzoek gaat zij na in hoeverre een theorie omtrent tekstbegrip terug te vinden is in de praktijkkennis van leraren. Door tevens te zoeken naar patronen in kennisstructuren overstijgt zij de individuele leraar. Uit de betrokkenheid in de discussie over het persoonsgebonden karakter van kennisstructuren bleek deze kwestie sterk te leven onder de aanwezigen.

Het onderzoek van Bos paste uitstekend in de bovenstaande discussie. Zij streefde ernaar om tegemoet te komen aan het unieke karakter van praktijkkennis door leraren te laten vertellen hoe zij in de praktijk omgaan met heterogene klassen. Vervolgens heeft Bos hierin lijn aangebracht door de leraren met een aantal benaderingen te typeren.

Binnen de tweede lijn, opleiding en nascholing van leraren, bood het symposium *In-service lerarenopleiding* een aantal interessante paperpresentaties. De opeenvolgende presentaties kregen echter wel het karakter van een marathon, doordat alle discussie doorgeschoven werd naar het einde van het anderhalf uur durende symposium.

Terwel (UvA) constateerde als discussiant een nieuwe ontwikkeling. Moesten de studenten vroeger nog 'mentor-weerbaar' gemaakt worden, nu wordt gekeken hoe de praktijk-school zo doelmatig mogelijk bij de lerarenopleiding betrokken kan worden. Dit is zeker het geval bij de in-service lerarenopleiding, waarbij leraren-in-opleiding een deeltijdbaan hebben. Binnen de in-service lerarenopleiding wordt de kloof tussen theorie en praktijk verkleind door letterlijk in de praktijk te gaan zitten.

Hoewel er sprake is van herwaardering van de praktijk, bestaat er zeker nog alertheid voor imitatiegedrag van de student. Buitink en Oosterheert (RUG) stelden een begrippenkader en indicatoren op voor imitatie. Opvallend was dat hierbij niet alleen imitatie van de schoolpracticumdocent, maar ook imitatie van het eigen onderwijsverleden betrokken werd. Daarnaast was het gebruik van case-studies op te merken als onderzoeksmethode waarin de persoonsgebonden kennis en kennisontwikkeling van leraren zichtbaar gemaakt wordt.

In de derde lijn, het symposium *Schoolleidersactiviteiten in relatie tot het primaire proces*, werden drie onderzoeken gepresenteerd waarbij gekeken werd naar de taakperceptie en daadwerkelijke taakuitvoering van schoolleiders (Peters & Slegers, KUN; Imants, RUL & Krüger UvA). Deze taakspecifieke benadering is volgens Imants internationaal gezien een vrij unieke werkwijze. Een sterk punt van het symposium was de structurering door de discussiant en de commentaren die de verschillende presentatoren aan elkaar gaven. De uitwisseling van gedachten en de vraag hoe de diverse onderzoeken samen een meerwaarde op kunnen leveren, lijken me volledig aansluiten bij het doel van de ORD. Terugkomend op de verschillende benaderingen in het onderzoek naar *teacher knowledge*, verdient dit streven voor de komende ORD zeker aandacht.

Door de twee coördinatoren Mulder (UT) en Peters (RUG) was een afwisselend programma samengesteld dat bestond uit vier papersessies en twee symposia. De spits werd afgebeten met een paperlezing over de invulling van praktijkleerplaatsen in het MBO door Mulder (EUR) in de sessie *Vormgeving van leertrajecten*, waarin ook Deinum (RUG) en Van Smoorenburg (RL) een presentatie verzorgden.

De eerste dag werd afgesloten met twee papersessies waarin uiteenlopende onderwerpen aan de orde kwamen, als de betrokkenheid van ondernemingsraden bij het opleidingsbeleid (Van den Tillaart en Warmerdam, KUN) en de concurrentie tussen onderwijsinstellingen (Van der Aa, EUR). Bij de meeste van de 11 presentaties op de eerste dag lag de nadruk op empirische studies, waarbij slechts mondjesmaat aandacht aan theoretische onderbouwing werd besteed. Dit gold ook ten dele voor de presentaties tijdens de tweede dag, hoewel de verhouding tussen empirie en theorie evenwichtiger was.

Deze dag werd begonnen met een interessant symposium over *Startkwalificaties en rendement*. In twee sessies werden 5 papers gepresenteerd en aan de hand van stellingen werd een discussie gevoerd.

Veel aandacht was er voor het *rendement van beroepsopleidingen* en leerlingwezen. Een van de cruciale problemen in dit type onderzoek blijkt de operationalisering van het begrip rendement. Het onderscheid tussen intern en extern rendement is veelal gemeengoed geworden, maar verdere uitwerking en toepassing van dit begrip blijkt problemen op te leveren. Het nadeel van het hanteren van een rigide definiëring, waarbij het rendement van een opleiding wordt bepaald door het deel van de instroom dat de opleiding met diploma verlaat, is dat hiermee slechts een indicatie wordt gegeven van het werkelijke rendement. Tijdens de discussie werd gewezen op een aanscherping van de *definitie* omdat niet duidelijk is wat te doen met bijvoorbeeld mensen die verhuizen en elders dezelfde opleiding volgen en afronden. Op macroniveau is hier sprake van verhoging van het rendement. De hantering van genoemde definitie noodzaakt tot longitudinaal

onderzoek. Dergelijke gegevens over de mensen die in- uit- en doorstromen zijn erg schaars. Binnenkort komen die ter beschikking met betrekking tot leerlingen in het MBO (Van Batenburg, RUG).

Op de eerste dag werd door Lokman (STOAS) al gewezen op de noodzaak van bezinning op de huidige definiëring en onderzoeksmethoden die gebruikt worden om het rendement van opleidingen te bepalen. Onder andere veranderingen in de kwalificatiestructuur kunnen tot gevolg hebben dat deze bijgesteld dienen te worden.

Tijdens een presentatie over rendementsbepalende factoren in het *leerlingwezen* in Nederland (Hövels & Van den Berg, KUN), werd onder andere gewezen op het feit dat de koppeling tussen de vakopleiding en de arbeidsmarkt doorslaggevend voor het rendement is. In een internationaal vergelijkende studie (Onstenk & Voncken, UvA), blijkt dat het rendement van duale opleidingen in andere landen hoger is dan in Nederland. Onstenk poneerde de stelling dat het eindeloos uitbreiden van opleidingsmogelijkheden voor doelgroepen (veelal zonder erkende status) geen oplossing biedt. De rendementsdiscussie zou zich moeten richten op het vergroten van de kans dat jongeren (en doelgroepen) het initieel onderwijssysteem met een diploma afronden.

Hetzelfde thema kwam ook aan de orde bij de sessie waarin een paper werd gepresenteerd over het ontwikkelen van *nieuwe opleidingen* (Driessen, KUN) en het nut en effect van oriënterende en schakelklassen (Korving-den Engelse, Inspectie van het onderwijs).

Nieuwenhuis (STOAS) zette aan de hand van de casus 'agrarische sector', uiteen welke overwegingen een rol spelen alvorens een nieuw opleidingstraject op het laagste kwalificatieniveau te starten. Relevante vragen zijn onder andere 'past het in de onderwijsstructuur?' en 'is er al een traject aanwezig dat tot hetzelfde niveau opleidt?'. Tevens dient aandacht te worden besteed aan de vraag of er in het bedrijfsleven behoefte bestaat aan mensen met een bepaald kwalificatieniveau. En 'zijn er mensen die een dergelijke kwalificatie nodig hebben, of is dit alleen een extra onderscheiding van anderen die ook weinig kunnen en kennen?' Volgens Den Boer (RUG) werkt scholing inderdaad als een selectiemiddel voor

werkgevers. Van de mensen die in de PBVE uitvallen hebben na een jaar meer mensen een baan, dan de mensen die de opleiding net niet helemaal hebben afgerond. Dit betekent dat ook mensen zonder een startkwalificatie een baan vinden, waardoor het niet zinvol lijkt om de startkwalificaties steeds te verlagen.

Na een discussie waarbij begripsdefiniëring een belangrijk issue bleek, kwam dit ook ter sprake in het afsluitende symposium over *Opleiden op de werkplek*. Na presentaties over het ontwerpen van werkplekopleiden (Van der Klink, UT), het leerpotentieel van arbeidssituaties (Onstenk, UvA) en werkplekopleiden als integratie van werken, opleiden en leren (Glaudé, UU) werd in de discussie onder andere ingegaan op wat onder 'werkplekopleiden' moet worden verstaan. Gesteld werd onder meer dat het 'planmatige' waarop in oudere definities nogal de nadruk ligt (van o.a. Jacobs) tegenwoordig als enigszins achterhaald wordt beschouwd.

Hoger Onderwijs & Volwasseneneducatie (S. Severiens, ILO, UvA, Amsterdam)

Met elf blokken was het thema Hoger Onderwijs en Volwasseneneducatie het grootste thema op de ORD dit jaar. De papersessies en symposia waren zeer uiteenlopend van aard en er werd niet alleen onderzoek gepresenteerd, maar ook evaluaties van invoering van nieuw beleid of projecten. 'Stelselherziening' en 'studievoortgang' kunnen wellicht dienen als dé onderwerpen van onderzoek die op dit moment spelen in het hoger onderwijs. In een korte schets zoals deze, is het natuurlijk onmogelijk alle presentaties te bespreken, de (voor mij) meest kenmerkende en interessante worden er uit gelicht.

Het thema werd geopend met een forumdiscussie over de *stelselherziening* in het hoger onderwijs, zoals voorgesteld in het ontwikkelingsplan Hoger Onderwijs (is medio 1995 gepubliceerd). Er is weinig gelegenheid geweest tot discussie met onderwijskundigen tijdens het ontwerpen van dit plan en de coördinatoren van het thema besloten tot een forumdiscussie over de onderwijskundige consequenties van deze stelselherziening. Vanuit verschillende geleidingen werden de voorstellen van de commissie De Moor becommentarieerd. De Moor

zelf gaf de aftrap.

Ook de presentaties over de kwaliteitszorg hadden met name betrekking op stelselherzieningen. In de papersessies werden onder andere presentaties gegeven over differentiatie als beleidsdoel, over de communicatie tussen opleidingen en bedrijven/organisaties en over een vernieuwingsproject op de PABO. Van Hout (UvA) vatte één en ander samen: onderwijsvernieuwing houdt een algehele organisatie- en beleidsvernieuwing in en soms zelfs een wereldwijde vernieuwing (refererend aan een project over het invoeren van afstandsonderwijs in Rusland). In de bijdrage van Gimbrère (STOAS, Wageningen) werd gesteld dat stelselherzieningen vaak gemotiveerd worden door veranderende behoeften op de arbeidsmarkt. In hoeverre een verandering in onderwijsstructuur nu eigenlijk invloed heeft op functiestructuren op de arbeidsmarkt, was vervolgens haar een zeer legitieme onderzoeksvraag. Het blijkt dat stelselherziening niet automatisch leidt tot functiever schillen, en dat bij een dergelijke beleidsmaatregel eerst en beter gekeken moet worden naar de arbeidsmarkt.

Uiteenlopende problemen in *studielooptanen* en *studievoortgang*, kwamen uitvoerig aan bod. Een aantal voorbeelden: uitval in het open afstandsonderwijs, vertragingen bij de fysiotherapie opleiding, de aansluitingsproblematiek tussen VO en HO, de voortgang van buitenlandse en allochtone studenten en problemen bij de afstudeeropdracht in Twente. Inzet en motivatie zijn terugkerende elementen als het gaat om het verklaren van studievoortgang, daarnaast worden studievaardigheid en leeroriëntaties genoemd.

Het symposium over *Leerstijlen* was hier dan ook op zijn plaats. Vermunt (KUB) bediscussieerde de papers over optimale studiestrategieën en leerstijlen. Hij wees op de mogelijkheden van leerstijlen als het gaat om het verbeteren van de studievoortgang, in verband met de veranderbaarheid van de leerstijl van studenten. Dat er kleine verbanden zijn tussen leerstijlen en resultaten (zoals gevonden door Schouwenburg (RUG)) zegt ook iets over de kwaliteit van de tentamens, aldus Vermunt. Een belangrijke conclusie lijkt te zijn dat er meer aandacht moet zijn voor de kwaliteit van studietoetsen.

Als laatste bespreek ik het symposium over

de *Doorstroom van bèta-meisjes en de deelname in technische studierichtingen van vrouwen*. In dit mooi opgebouwde symposium werd om te beginnen de stand van zaken met betrekking tot vrouwen in technische studierichtingen behandeld (het wordt heel langzaam beter: de sekse-segregatie neemt af), vervolgens werd ingegaan op de redenen waarom vrouwen kiezen voor een technische beroep en hoe je daar met beleid op in zou kunnen spelen en als laatste werd een vergelijking gemaakt tussen het Noorse en Nederlandse beleid. Eén van de oorzaken voor het langzame veranderen van de Nederlandse situatie, aldus de discussie van Ten Dam (UvA), heeft betrekking op het feit dat het probleem benaderd wordt als het probleem van meisjes: meisjes doen iets verkeerd; ze kiezen niet goed. Als echter het probleem in het onderwijs gelegd wordt, is de legitimiteit bij de beroepsgroep lager. De legitimiteit van het beleid lijkt een belangrijke indicator te zijn voor een succesvol onderwijsmancipatiebeleid. In Noorwegen wordt het beleid namelijk veel breder gedragen dan in Nederland en (dus) is de deelname van vrouwen aan technische studierichtingen hoger. In Nederland staat de onderwijsvrijheid echter zo hoog in het vaandel dat de overheid niet veel middelen heeft om invloed uit te oefenen.

De presentaties en discussies in het thema Hoger Onderwijs en Volwasseneneducatie waren, om te besluiten, levendig en boeiend. Voorzitters en discussianten vatten hun taak serieus op en leverden zeer waardevolle bijdragen aan de papersessies en symposia. De relatie tussen het onderzoek en de praktijk werd benadrukt door de keuze voor het meenemen van beschrijvingen van projecten en invoeren van beleid. Dit gaf een interessante wending aan het geheel. Het bijwonen van dit thema was dan ook inspirerend om tot een brede opvatting van onderzoek in het hoger onderwijs te komen.

Evaluatie van Onderwijseffectiviteit

(S. Doolaard, TO, UT, Twente)

De organisatie van de ORD'95 had naast thema's en prestaties binnen de acht divisies van de VOR gekozen voor het extra thema Evaluatie van onderwijseffectiviteit, een onderzoeksgebied waarop men in Groningen veel onderzoek uitvoert. Binnen dit thema werden

twee papersessies en twee symposia georganiseerd. Het eerste symposium had als onderwerp *Kernthema's in het onderwijseffectiviteitsonderzoek*. Er werden verschillende onderzoeken gepresenteerd waarin geprobeerd wordt de assumpties waarop het effectiviteitsonderzoek vaak gebaseerd is te toetsen, zoals de assumpties van consistentie en stabiliteit van effecten. In het tweede symposium, *Effectief onderwijs voor specifieke groepen leerlingen*, werd onderzoek gepresenteerd waarbij men probeert te onderzoeken in hoeverre onderwijs dat effectief is voor alle leerlingen in het algemeen ook effectief is voor specifieke groepen leerlingen, het zogenaamde onderzoek naar differentiële effecten. Er vond een kernlezing door Sammons van de universiteit van London plaats en een forumdiscussie rond het thema 'De impact van effectiviteitsonderzoek op de praktijk van het onderwijs'. Vier onderwijsonderzoekers reageerden hierin op vier personen uit de praktijk die aangaven welke maatregelen of activiteiten zij uitgevoerd hadden naar aanleiding van uitkomsten van effectiviteitsonderzoek.

Sammons is vanaf het begin betrokken geweest bij effectiviteitsonderzoek, onder andere bij het project 'School matters' van Mortimore. Zij heeft onderzoek gedaan, en doet dit nog steeds, naar de verschillende kernthema's binnen het effectiviteitsonderzoek zoals die aan de orde kwamen binnen de presentaties op de beide congresdagen. In Groot-Brittannië is er op dit moment sprake van een opleving van het effectiviteitsonderzoek. De regering is een steeds grotere nadruk gaan leggen op de resultaten van het onderwijs. Scholen gaan steeds meer afgerekend worden op de prestaties van hun leerlingen. In kranten worden de eindexamencijfers afgedrukt, zodat ouders de 'beste' school uit kunnen kiezen. Vanuit de effectiviteitsbeweging probeert men te bewerkstelligen dat er geen ruwe scores vergeleken worden, maar zogenaamde value-added scores waarbij rekening gehouden wordt met allerlei relevante achtergrondgegevens van de leerlingen. Aan de hand van voorbeelden uit de (lopende) onderzoekspraktijk schetste Sammons zeer overzichtelijk de ontwikkeling in het effectiviteitsonderzoek tot nu toe, waarbij ze in het bijzonder stilstond bij onderzoek naar stabiliteit en consistentie van effecten en de lange termijn - en differentiële effecten. Ze sloot af met het

opsommen van de welbekende tekortkomingen van het effectiviteitsonderzoek. Ook Creemers (RUG), die op de lezing van Sammons reageerde, benadrukte de problemen en probeerde een richting aan te geven, waarvan misschien meer heil te verwachten is. Er zou meer integratie plaats moeten vinden tussen school-effectiviteitsonderzoek, waarbij men probeert de huidige (stabiele) staat van het onderwijs vast te stellen, en schoolimprovement, gericht op het dynamische, veranderende onderwijs, waarbij het doel verbetering is. Schooleffectiviteitsonderzoek zou meer rekening moeten houden met het feit dat scholen geen statische organisaties zijn, maar dat er continu processen aan de gang zijn ter verbetering van het onderwijs. Het bestuderen van deze processen, vooral die in de klas, zou uiteindelijk kunnen leiden tot meer inzicht in onderwijseffectiviteit.

Een dergelijke verandering zou misschien inderdaad nodig zijn, omdat de *algemene tendens* van de presentaties tijdens de papersessies en de symposia lichtelijk moedeloos was. Bij een aantal onderzoeken was het percentage variantie dat toegeschreven kon worden aan leerlingkenmerken zo groot dat de klas en/of de school er bijna niet meer toe deden (Weide, RUG). Factoren die op grond van eerder onderzoek en voorlopige theoretische overwegingen samen zouden moeten hangen met effectiviteit deden er in ander onderzoek weer niet toe, of hingen negatief samen met effectiviteit (Reezigt, RUG). Van speciale voorzieningen voor bepaalde doelgroepen, zoals NT2-onderwijs en deelname van allochtone ouders aan MR en OR, kon geen positief effect gevonden worden. De discussiant, Klopogge (SARDES, Den Haag), benadrukte daarop dat de kenmerken die gemeten worden in dit soort onderzoek dikwijls niet procesmatig genoeg zijn om verschillen tussen scholen te verklaren.

Er waren echter ook presentaties die reden geven om te blijven zoeken naar *verklaringen* voor verschillen tussen scholen. Bosker (UT) liet zien dat de achterstand in jaren tussen leerlingen met een lage sociaal-economische achtergrond en leerlingen met een hoge sociaal-economische achtergrond in de loop van de basisschool kan stijgen van 1 jaar op 6 jarige leeftijd tot 2 jaar op 12-jarige leeftijd. Vervolgens liet hij zien dat dit, in het bijzonder voor taal,

een stabiel gegeven van een school is. Ook onderzoek, gepresenteerd door Sammons liet zien, dat de impact van de effectiviteit van de basisschool in ieder geval nog doorwerkt tot in de eindexamencijfers. Reden genoeg om, op andere manieren, te blijven zoeken naar waar de verschillen tussen scholen vandaan komen en de resultaten zodanig te vertalen dat ze in de praktijk iets kunnen betekenen voor scholen en hun leerlingen.

Aan deze kroniek werkten mee: *S. Doolaard, W. Th. J. J. Hoeben, E. B. Klatter, R. H. Mulder, S. Severiens, P. J. J. Stijnen, Ch. Teelken, D. R. Veenstra, H. de Vos, A. Zanting.*

De eindredactie werd verzorgd door *P. J. J. Stijnen*

Literatuur

- Creemers, B. (red.) (1995), *Onderwijsonderzoek in Nederland en Vlaanderen 1995. Proceedings van de Onderwijs Research Dagen 1995 te Groningen*. GION, Gronings Instituut voor onderzoek van onderwijs, opvoeding en ontwikkeling, Rijksuniversiteit Groningen.
- Treffers, A., & Moor, E. de (1990), *Proeve van een nationaal programma voor het reken-wiskunde-onderwijs in de basisschool - Deel 2*. Tilburg: Zwijzen.

Boekbesprekingen

E. A. Forman, N. Minick, C. A. Stone (Eds.)

Contexts for learning. Sociocultural dynamics in children's development

Oxford University Press, New York/Oxford, 1993, XI+395 pagina's f 112,- ISBN 0-19-506715-0.

In het afgelopen decennium is de aandacht voor het werk van Vygotskij in Amerika enorm toegenomen, vooral dankzij het werk van Michael Cole en James Wertsch. Behalve vertalingen van het werk van Vygotskij en publikaties over Vygotskij's denkbeelden (bijv. Wertsch, 1985; Kozulin, 1990; Van der Veer & Valsiner, 1991, 1994) hebben Amerikaanse onderzoekers de laatste jaren veel geïnvesteerd in onderzoek naar de implicaties van Vygotskij's denkbeelden voor reële onderwijs- en opvoedingspraktijken. Op bijeenkomsten als de AERA-conferentie zijn ook de bijdragen vanuit de Vygotskiaanse optiek niet meer weg te denken.

In de bundel *Contexts for learning* hebben Forman, Minick en Stone een groot aantal teksten bijeen gebracht die te zamen een goed inzicht geven in de huidige stand van zaken van het (Amerikaanse) onderzoek binnen de Vygotskiaanse benadering van onderwijs op dit moment. Een benadering die zij overigens stelselmatig blijven aanduiden als 'sociocultural' of soms 'sociohistorical' in plaats van de aanduiding 'cultuurhistorisch' die Vygotskij zelf gebruikte en die in Nederland meer is ingeburgerd.

Voor het overgrote deel zijn de auteurs Amerikanen. Alle toonaangevende onderzoekers komen daarbij aan het woord, zoals onder meer Ann Brown, Michael Cole, Barbara Rogoff, Roland Tharp, James Wertsch en vele anderen. Op zichzelf is het al een bijzondere verdienste te noemen om al deze auteurs (vaak in combinatie met anderen) een hoofdstuk voor deze bundel te laten schrijven. Mede daardoor is deze bundel een mijlpaal geworden die ook waarschijnlijk nog jarenlang een handboek zal zijn voor studenten, docenten en onderzoekers die zich grondig willen oriënteren in diverse implicaties van de Vygotskiaanse benadering voor onderwijs. Populaire begrippen als 'zone van naaste ontwikkeling', 'scaffolding', 'context', 'interiorisatie', 'coöperatie', 'literacy', 'constructivisme' worden door diverse auteurs uitgewerkt en krijgen daardoor een verrijkte inhoudelijke invulling.

In hun inleiding vermelden de editors dat het hoofddoel van hun boek is een bijdrage te leveren aan de theorievorming rond de ontwikkelingsbenadering van onderwijs, maar zij voegen daar onmiddellijk aan toe, dat zij dit met name proberen te bereiken via een verbinding van theorie en praktijk. In alle hoofdstukken worden dan ook concrete onderwijs- en opvoedingspraktijken onderworpen aan theoretische reflecties vanuit verschillende gezichtshoeken, steeds met het oog op de organisatie van onderwijsleerprocessen. Het centraal stellen van de nauwe relatie tussen theorie en praktijk als middel om theoretisch inzicht te vergroten is overigens vanuit Vygotskiaans gezichtspunt een goede en consequente keuze. Dit betekent trouwens niet, dat het boek voor allerlei praktische onderwijsproblemen kant-en-klare en definitieve oplossingen aanreikt. Het blijft een boek met een voornamelijk theoretische doelstelling dat praktisch relevante bijdragen wil leveren aan theorievorming. Hoewel het boek in dat opzicht vele interessante gezichtspunten en formuleringen bevat, is het niet revolutionair in die zin dat het vernieuwende gezichtspunten geeft die een beslissende vooruitgang zullen inluiden. Het belang van de bundel is er overigens niet minder om vanwege de rijkdom aan aandachtspunten, kritische vragen, praktische concretiserings, theoretische reflecties, conceptuele analyses.

Het boek is daarmee tevens een bijdrage aan de verdieping van het inzicht in de betekenis van Vygotskij's denkbeelden voor de praktijk van het onderwijs. Na een aanvankelijk wat smalle Vygotskij-interpretatie (in de jaren zestig en zeventig) is ook in Amerika een bredere visie op Vygotskij's werk en op de praktische mogelijkheden daarvan ontwikkeld. Het accent in de recente interpretaties van Vygotskij's theorie is meer komen te liggen op de rol van het taalgebruik voor de menselijke ontwikkeling en op de inbedding van ontwikkelingsprocessen in specifieke contexten op micro-, meso-, of macroniveau. 'Ontwikkeling' wordt daarbij gedefinieerd in termen van beheersing van cultureel gedefinieerde spreek-, denk- en handelwijzen. Essentiële componenten van deze verbrede conceptie zijn volgens Forman, Minick en Stone: de aandacht voor de institutionele context van sociale interacties, aandacht voor sociale interactie binnen sociaal-culturele activiteiten, erkenning dat 'taal' in dit kader niet als een abstract systeem

moet worden gezien maar eerder als een veelheid van verschillende 'speech genres' en de erkenning dat de ontwikkeling van het denken niet moet worden gezien als een uitbreiding van het repertoire van mentale operaties, maar eerder als een zich ontwikkelend integraal systeem van motieven, doelen, waarden en 'beliefs', die nauw verbonden zijn met bepaalde sociale praktijken.

In samenhang met deze theoretische noties hebben de editors het boek ingedeeld in drie thematische secties. Elk van deze secties bestaat uit 5 (of 4) hoofdstukken en wordt afgesloten met een integrerend commentaar van een auteur die vanuit een iets andere optiek terugkijkt op de verschillende hoofdstukken en daarin hoofdlijnen of nieuwe vragen probeert aan te wijzen.

In deel I (*Discourse and learning in classroom practice*) komen vragen aan de orde die te maken hebben met het organiseren van onderwijsleerprocessen in reële klassesituaties. Dit deel beslaat verreweg het grootste deel van het boek. De beschreven studies hebben betrekking op leergebieden als tweede-taalverwerving (Moll & Whitmore), begrijpend lezen (Palincsar, Brown & Campione), literacy (Wells e.a.), reken-wiskunde-onderwijs (Cobb, e.a.). We zien in deze beschrijvingen onder meer hoe leerkrachten in verschillende leergebieden met hun leerlingen een zone van naaste ontwikkeling creëren en welke moeilijkheden daarbij in de klas kunnen opduiken. Opvallend in al deze studies is, dat leerlingen op een actief construerende manier naar de leerresultaten toewerken, maar dat de inbreng van de leraar daarbij evenzeer onmisbaar is. In zijn afsluitende commentaar grijpt de cognitief psycholoog Hatano dit punt aan om een integratie van Vygotskiaanse denkbeelden en het constructivisme te bepleiten. Hoewel dit geen kwestie is van simpelweg in elkaar schuiven van de benaderingen, ziet Hatano daar mogelijkheden voor wederzijdse bevruchting.

In de studies in deel II (*Interpersonal relations in formal and informal education*) staat de beschrijving van concrete praktijken niet meer centraal, maar eerder de analyse van processen die ten grondslag liggen aan de op leren gerichte interacties tussen opvoeders (leraren) en kinderen (leerlingen) in binnen- en buitenschoolse situaties. Alle auteurs laten – vanuit hun eigen gezichtspunt – zien hoe betekenissen in het indi-

vidu gevormd worden in coöperatieve activiteiten. Begrippen als 'scaffolding' en 'zone van naaste ontwikkeling', 'guided participation' worden daarbij geanalyseerd en verder genuanceerd. Vanuit een hermeneutisch-interpretatief standpunt sluit Packer ten slotte dit deel af met een commentaar op de verschillende bijdragen. Hij is nog niet helemaal gerust op de consistentie van de uitwerkingen van het betekenisontwikkelingsproces. Werk voor de toekomst dus!

De bijdragen aan deel III (*Sociocultural institutions of formal and informal education*) gaan vooral in op de vraag naar institutionele invloeden op de organisatie van leerprocessen in en buiten school. Een goed begrip van de organisatie van leerprocessen in en buiten school vereist ook inzicht in de wijze waarop conventionele sociale structuren van de meest uiteenlopende aard op het menselijk handelen inwerken. Zij maken allerlei handelingsvormen vaak mogelijk, maar kunnen deze evenzeer inperken. In zijn commentaar wijst Serpel erop dat deze mogelijkheid om relaties tussen het sociologische en het psychologische domein te leggen een van de belangrijke verdiensten is van de Vygotskiaanse benadering, maar ook hier signaleert de auteur nogal wat diversiteit en is dus nog veel empirisch en theoretisch onderzoek nodig om dit belangrijke aspect verder uit te werken. De bijdragen aan dit deel geven goede voorbeelden van zulke studies.

Het boek wordt ten slotte afgesloten met een bijzonder lezenswaardige verhandeling van Jacqueline J. Goodnow die een blik werpt op mogelijke toekomstige ontwikkelingen van het Vygotskiaanse paradigma (*Direction of post-Vygotskian research*). Zij wijst erop dat er behoefte is aan een goed uitgewerkt conceptueel systeem om de relatie tussen institutionele, sociale en individuele processen adequaat te kunnen beschrijven. De verdere uitwerking van het begrip 'context' is daarvoor een van de vereisten, veronderstelt Goodnow. Op dit moment is er geen consensus over de invulling van het context-begrip. De Vygotskiaanse benadering, zoals in dit boek gepresenteerd, geeft zeker belangrijke aanknopingspunten, vindt Goodnow, maar we zijn ondanks de positieve uitkomsten van diverse onderzoeken nog lang niet klaar.

'A problem solved is a problem created', zo besluit Jacqueline Goodnow haar commentaar dan ook. Ik wil me daar graag bij aansluiten voor

wat de evaluatie van dit boek betreft. De handelingspsychologische inzichten die we in Nederland hebben opgebouwd sinds de jaren zeventig kunnen op allerlei plaatsen nog aanvullingen geven op dit boek. De Nederlandse lezer vindt in dit boek dus veel nieuws en interessants, maar zal vanuit zijn/haar eigen achtergrond ook zeker een en ander missen. Maar, we moeten een boek primair beoordelen op wat er wél in staat.

B. van Oers

Literatuur

- Kozulin, A. (1990). *Vygotsky's psychology. A biography of ideas*. Brighton: Harvester.
- Veer, R. van der, & Valsiner, J. (1991). *Understanding Vygotsky. A Quest for synthesis*. Oxford/Cambridge: Blackwell.
- Veer, R. van der, & Valsiner, J. (1994). *The Vygotsky Reader*. Oxford/Cambridge: Blackwell.
- Wertsch, J. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

J. E. H. van Luit (Ed.)

Research on learning and instruction of mathematics in kindergarten and primary school

Graviant Publishing Company Doetinchem/Rappalo, 1994, 367 pagina's f 47,95 ISBN 90 7512 901 7

Van Luit heeft met de uitgave van deze bundel – waaraan één en dertig auteurs een bijdrage leverden – twee bedoelingen nagestreefd. Ten eerste een overzicht te presenteren van nieuwe ontwikkelingen op het gebied van de wiskunde. Ten tweede te laten zien voor welke verschillende analysetechnieken onderzoekers kiezen om hun ideeën systematisch voor het voetlicht te kunnen brengen.

Het boek bestaat uit één en twintig hoofdstukken verdeeld over vier delen. Wellicht mede doordat het auteursteam internationaal is samengesteld (Spanje, Frankrijk, Italië, U.K., U.S.A., Japan etc.) is het een rijk gevarieerde bundel geworden die één betrekkelijk groot lezerspubliek kan bereiken, zoals uit deze bespreking moge blijken.

Het eerste deel van het boek heeft als titel gekregen: 'Issues on the organization of pupils and schools', eigenlijk een wat te magere titel voor de in dit deel opgenomen serie interessante stu-

dies. Het tweede deel gaat vrijwel geheel over (leren) hoofdrekenen en het gebruiken van slimme strategieën. In het derde deel rapporteren onderzoekers over hun studie naar de betekenis van materialen en factoren die van invloed zijn op het oplossen van eenvoudige tekstopgaven. In het vierde deel tenslotte komen orthopedagogen aan het woord die onderzoek deden naar het leren rekenen van (vaak zeer) zwakke kinderen in het speciaal onderwijs.

Uiteraard kunnen niet alle 21 bijdragen uit deze bundel even diepgaand worden besproken. Er wordt voor gekozen – en die keuze draagt ongetwijfeld de subjectieve sporen van het interessegebied van de recensent – om op enkele onderzoeksbijdragen dieper in te gaan en van de overige hoofdstukken een inhoudelijke typering dan wel slechts een korte aanduiding te geven. Tot slot wordt de bundel als geheel gekarakteriseerd.

De bundel wordt geopend met een kritiek van Van den Heuvel-Panhuizen op schriftelijke toetsing, 'paper-and-pencil tests'. Die doen volgens de auteur geen recht aan de bedoelingen van het realistisch wiskundeonderwijs. Er moeten nieuwe vormen van 'assessment' worden ontwikkeld, zodat tegemoet gekomen wordt aan de gevarieerdheid en rijkdom aan leerervaringen zoals die in het realistisch rekenwiskundeonderwijs worden nagestreefd. "The commonly used achievement test do not offer children the opportunity to show what they are able to do" (p. 24). Deze, overigens terechte, kritiek geldt in het bijzonder als we denken aan de eigen constructies en vondsten van de kinderen. Toch echter kunnen er 'paper-and-pencil' toetsen worden ontwikkeld die wél passen bij de realistische didactiek, zoals de auteur laat zien. Zij ontwikkelde een toets voor de 3e groep en haar bedoeling was na te gaan over welke wiskundige inzichten en vaardigheden (zoals relatiebegrippen, tellen, optellen, aftrekken) toekomstige 3e groepeerders al beschikken. De toets werd aan 44 kinderen afgenomen, die kinderen hadden dus nog geen rekenonderwijs gehad en konden niet lezen en schrijven. Aan experts (onderzoekers, opleiders e.d.) werd gevraagd van te voren de vaardigheid in te schatten. Een interessant gegeven was dat deze experts de vaardigheden van de kinderen op alle items te laag (tot veel te laag) hadden ingeschat. De auteur wijst op Zwitsers en Duits onderzoek waaruit hetzelfde was gebleken. Voorts

rapporteert Van den Heuvel-Panhuizen over een onderzoek waarin een toets werd ontwikkeld met de bedoeling kinderen uit het gewoon en het speciaal onderwijs met elkaar te vergelijken. Hieruit bleek dat beide groepen kinderen bij het oplossen van verhoudingsproblemen in staat waren tot het gebruik van modellen, hoewel ze dat nooit hadden geleerd. De onderzoekster kwam hier achter door analyse van de kladblaadjes van de kinderen; een origineel idee en een waardevolle suggestie voor de diagnostiek dus. Een conclusie die de auteur trekt uit dit onderzoek is dat ook in het speciaal onderwijs de kinderen gebaat zijn meteen realistische aanpak. Het pleidooi van de onderzoekster om toetsen te ontwikkelen die eigen constructies van kinderen uitlokken is interessant, niet in het minst omdat ze ook laat zien hoe zulke toetsen kunnen functioneren. De vraag is nog wel of deze toetsen ook optimaal door niet academisch (in de vakdidactiek) geschoolden kunnen worden gehanteerd. Je moet namelijk goed thuis zijn in de realistische theorie om te weten welke constructies worden uitgelokt en je moet de betekenis van eigen vondsten goed kunnen interpreteren. Misschien een idee voor een vervolgonderzoek?

Een tweede hoofdstuk waar aandacht aan wordt besteed is dat van Sorzio. Het is het vijfde in het boek en de volledige titel luidt: 'Classrooms as contexts to learn how to act in a conceptual environment; An arithmetic word problem case study'. Sorzio sluit aan bij Johnson-Lairds bekende idee van 'mental models'. Dat zijn 'prototypical scenarios which represent environmental events' (p. 60). 'Mental models' zijn sterke voorbeelden van handelen (combineren, herstructureren etc.) in een bepaald domein, verbonden met taal, deels visueel, deels analytisch. In de vakliteratuur is het rekenen van jonge Braziliaanse snoepverkopertjes een van de bekende voorbeelden van 'mental models' (zie bijvoorbeeld Schliemann & Carraher, 1992). Er wordt gerepresenteerd wat in een context als zinvol wordt ervaren en dat staat daarna model voor meer algemene en meer formele representaties. In de school echter ontmoeten de kinderen doorgaans een hun vreemde praktijk waarin formele begrippen en formeel redeneren centraal staan. Sorzio pleit ervoor door interacties de buitenschoolse ervaringen binnen de school te benutten. Maar schoolse aanpakken, 'arithmetic forms', moeten ook omgekeerd weer buiten de

school beoefend en ontwikkeld worden. De informele kennis wordt aldus gekoppeld aan het wiskundig redeneren. Sorzio meent dat buiten de school 'mental models' ontstaan doordat geen formele denkwijzen zijn vereist, maar creatief denken, omgaan met dilemma's e.d. Het is wel belangrijk dat de 'mental models' op hoger mathematisch niveau worden gebracht.

Een derde opvallende bijdrage (ook al weer uit het eerste deel van het boek) waaraan vervolgens aandacht wordt besteed is die van Wilkinson, Martino en Camilli: 'Groups that work: Social factors in elementary students mathematics problem solving'. Uit onderzoek blijkt vaak, zo zeggen de auteurs, dat heterogene groepsamenstelling gunstige effecten heeft op alle niveaus, behalve de middengroepen. Maar studie laat ook zien dat zwakkere kinderen van groepswork vaak minder profiteren, ze participeren minder intensief, ze communiceren minder etc. De vraag is welke invloed sociale rollen spelen bij de interactie tijdens het probleemoplossen. Wat gebeurt er precies als er meningsverschillen zijn? Trekken de slimsten dan altijd aan het langste eind? De kwaliteit van de interactie, zo zeggen de auteurs, blijkt in zulke gevallen heel belangrijk, zo niet doorslaggevend. Die kwaliteit wordt bepaald onder meer door het soort vragen, door de wijzen van redeneren, maar ook door de toon waarop wordt gepraat en de wijze waarop de groep met leiderschap omgaat. In het bijzonder bleek de taakopvatting van de groep van invloed te zijn. Wordt een taak gezien als iets om samen aan te werken of proberen de groepsleden alleen maar zo snel mogelijk het goede antwoord te vinden? Dat laatste komt meer voor naarmate in de groep de nadruk meer ligt op het uitvechten van onenigheden. Een prettig groepsklimaat - en dat uit zich bijvoorbeeld hierin dat men elkaar echt iets wil uitleggen - heeft een duidelijk positief effect op de leerresultaten. Datzelfde geldt ook voor de stijl van leiderschap. Wanneer in een groep de sfeer hangt van 'gedeeld leiderschap' waardoor een gezamenlijk werken en denken ontstaat, werkt dat voor alle kinderen erg positief. De auteurs pleiten voor training van werken en interacteren in kleine groepen. De eindconclusie luidt dat groepsprocessen onmiskenbaar invloed uitoefenen op de leerprocessen en -resultaten.

De andere hoofdstukken in het 1e deel zijn de volgende. Van Luit introduceert een diagnosti-

sche en remediërende aanpak voor vermenigvuldigen en Frontera onderzoekt de overgang van het gebruik van informele naar formele aanpakken en concludeert dat de kinderen in het rekenonderwijs eigenlijk vooral inzichtsluizen strategieën leerden.

Het tweede deel wordt geopend met een bijdrage van Van der Heyden over de kenmerken van aanpakgedrag en hoe aanpakgedrag kan worden onderzocht. Deze bijdrage is gebaseerd op het dissertatieonderzoek van de auteur (voor een bespreking van het proefschrift zie Nelissen, 1994). Klein en Beishuizen vergelijken twee hoofdrekenstrategieën en vonden tussen op die strategieën gebaseerde leerroutes geen spectaculaire verschillen. Verschaffel, De Corte, Gielen en Struyf onderzochten slimme herstructureringen bij het hoofdrekenen op basis van oogbewegingsonderzoek en retrospectieve uitingen van de kinderen. Hasemann onderzoekt processen van, wat hij noemt, 'concept-mapping'. Het idee is dat nieuwe kennis ontstaat op basis van bestaande voorkennis ('existing schemas'). Hasemann ging na hoe kinderen concepts, zeg maar externe representaties construeren van een probleem (bijvoorbeeld $1/2 + 1/4$). De wijze van 'mapping' blijkt een goede indicatie voor inzicht.

Het derde deel van de bundel begint met een bijdrage van Bermejo en Lago die de betekenis en effectiviteit van het tellen van kleuters onderzochten. Aan dat onderwerp wordt ook aandacht besteed door Fuson, Perry en Kwon. Zij stellen vast dat verschillende culturen bij kinderen specifieke wijzen van het gebruik van vingers stimuleren. De Latino methoden bleken heel anders te zijn dan die van Engels en Koreaans sprekende kinderen en ze bleken vooral meer ondersteuning te geven bij het overschrijden van het tiental. Tekstopgaven zijn voor kinderen altijd moeilijk, zegt Stern. Uit onderzoek blijkt dat vooral wiskundig inzicht van belang is, meer nog dan begrip van de tekst. In zekere zin wordt die bevinding door Tjika bevestigd. Hij concludeert dat het construeren van 'relational pictures' (schema's) het overzicht en de integratie van de belangrijke elementen van een probleem bevordert. Uit de laatste bijdrage van dit deel, die van Desforges en Bristow, blijkt dat kinderen zich weinig realiseren dat ze van voorkennis gebruik kunnen maken en welke informatie ze nodig hebben.

Het vierde deel gaat over 'special children'. Larere beschrijft welke 'getalschema's' door 'cerebral palsied children' worden gebruikt bij het oplossen van optel- en aftrekopgaven. De kennis van getallen is vaak sterk subjectief en bestaat hoofdzakelijk uit tellen. Van de Rijt en Van Luit ontwikkelden een toets en een trainingsprogramma voor kinderen uit de 2e groep om hen beter op het programma van groep 3 voor te bereiden. Essentieel is volgens de auteurs dat kinderen instructie krijgen in adequate telstrategieën. Van Lieshout en Cornelissen onderzochten hoe kinderen geholpen kunnen worden bij het doortellen van een gegeven getal tot een gegeven groter getal en Havita stelde in onderzoek vast dat een computersysteem geen hulp biedt aan zwakke kinderen en dat zo'n systeem de leraar nooit kan vervangen. Van Luit rapporteert over een replicatieonderzoek naar het effect van het Rekenmannetje van Van Erp. Hij meent dat kinderen weinig steun ondervinden van de Gestalt op basis van het Mannetje. Van Lieshout, Jaspers en Landewé, tot slot, gingen na hoe de semantische structuur van 'word problems' de oplossing ervan beïnvloedde. Zwakke rekenaars hadden niet zozeer problemen met de oplossingsstrategieën of de uitvoering, maar vooral met het begrip van de opgaven.

De hier besproken bundel bevat, zoals we zagen, een rijke - sommigen zullen misschien zeggen: een bonte - verzameling opstellen van een internationaal samengestelde auteursgroep, met een grote variatie aan onderwerpen maar wel allemaal gericht op problemen van het leren rekenen van jonge kinderen. Bij de samenstelling van de bundel is niet, zo kan verondersteld worden, gekozen voor één duidelijk bepalende theorie. De redacteur heeft dan ook geen poging ondernomen de bundel te voorzien van een rationale dan wel van een voor de vier delen kenmerkende inhoudelijke typering. Wie dat graag wel had gezien, zal het boek typeren als een bonte verzameling. Wie zich aangesproken voelt door de diversiteit zal er juist plezier aan kunnen beleven de verschillende benaderingen met elkaar te vergelijken.

Hoewel dus niet één didactische of psychologische theorie als wetenschappelijk kader is gekozen, ademt het boek toch de sfeer van een moderne realistische didactiek, met name in de eerste drie delen. Er wordt veel kwalitatief on-

derzoeksmateriaal besproken, er wordt aandacht besteed aan betekenis en context, semantiek en 'word problems', analyse van leer- en denkprocessen, realistische opvattingen over toetsen, interactie en de organisatie van interactie, ethnomatematica en informele methoden van kinderen. De bundel is daardoor voor een breed lezerspubliek een rijke bron van informatie.

J. M. C. Nelissen

Literatuur

- Nelissen, J. M. C. (1994). Boekbespreking. *Tijdschrift voor Nascholing en Onderzoek van het Rekenwiskundeonderwijs*, 12(4), 38-41.
- Schliemann, A. D., & Carraher, D. W. (1992). Proportional reasoning in and out of school. In P. Light & G. Butterworth (Eds.), *Context and cognition. Ways of learning and knowing* (pp. 47-74). New York/London: Harvester Wheatsheaf.

Mededelingen

Symposium Gezinsonderzoek

Op 23 en 24 november 1995 wordt door het Institute of Family Studies aan de Katholieke Universiteit Nijmegen het elfde symposium Gezinsonderzoek georganiseerd. De titel van dit symposium luidt: 'Gezin, Welzijn, Gezondheid en Hulpverlening'.

Voor nadere inlichtingen en inschrijving kunt u zich wenden tot de Congresorganisatie KUN, Postbus 9111, 6500 HN Nijmegen; tel.: 024-3615968.

Inhoud andere tijdschriften

Pedagogisch Tijdschrift
20e jaargang, nr. 2, 1995

Thema: Kritisch denken als opvoedingsdoel
Inleiding, door G. L. M. Snik en A. W. van Haaf-
ten
Kritisch leren denken: Posities en problemen,
door G. L. M. Snik en J. K. Zevenbergen
Critical thinking: Expanding the paradigm, door
M. Weinstein
Filosoferen met kinderen als onderwijsmethode,
door B. Heesen
Liberale moraal en kritisch denken. Over de re-
latie tussen een politiek en een pedagogisch
ideaal, door J. Steutel en B. Spiecker
Kritisch denken en de ontwikkeling van grond-
slagen, door A. W. van Haaf ten en G. L. M. Snik

Tijdschrift voor Onderwijsresearch
20e jaargang, nr. 3, 1995

Thema: Leren en onderwijzen van strategieën in
het talenonderwijs
Inleiding, door G. Rijlaarsdam
Proces en strategie in een psycholinguïstisch
model van schrijven en lezen, door E. van der
Pool en C. van Wijk
Strategische competentie in het talenonderwijs,
door G. Rijlaarsdam, R. Oostdam en P. Bimmel
De rol van strategieën en metacognitie bij het le-
ren van woorden in het moedertaal- en vreemde-
talenonderwijs, door C. Schouten-van Parreren,
K. de Glopper en M. van Daalen-Kapteijns
Aandachtsstrategieën bij het reviseren in een
vreemde taal: de invloed van de taakomgeving,

door H. Broekkamp en H. van den Bergh
Leesstrategieën van anderstalige en Nederlandse
leerlingen in het voortgezet onderwijs, door
H. Hacquebord
Ontwikkelingen in het omgaan met literaire
complexiteit, door E. Andringa

Tijdschrift voor Orthopedagogiek
34e jaargang, nr. 7/8, 1995

Thema: Geweld in instituties
Jongeren en geweldcriminaliteit. Een cijferma-
tige verkenning, door P. H. van der Laar
Opvoeden, hulpverleners en geweld, door
H. E. M. Baartman
Residentiele behandeling van jongeren met
agressief gedrag, door M. Klomp
Seksueel misbruik in instellingen, door F.
Lamers-Winkelman
Geweld op school, door J. D. van der Ploeg

Ontvangen boeken

Damhuis, R., *Interaction and second language acquisition* (dissertatie). Universiteit van Amsterdam, 1995.
Dekker, R., *Uit de schaduw in 't grote licht. Kinderen in ego-documenten van de Gouden Eeuw tot de Romantiek*. Wereldbibliotheek, Amsterdam, 1995, f 39,50.
Dronkers, J., & Ultee, W. C. (red.), *Verschuivende ongelijkheid in Nederland. Sociale gelaagdheid en mobiliteit*. Van Gorcum, Assen, 1995, f 69,50.
Geus, W. C. de, *Op zoek naar functionele leesvaardigheid* (dissertatie). Vrije Universiteit, Amsterdam, 1995.
Regouin, W., *Rapportage. Gids voor begeleiders, hulp- en dienstverleners*. Van Gorcum, Assen, 1995.
Simhoffer, H., *Ik heb nou allemaal dingen in mijn hoofd... Een antropologie van kunst en creatieve therapie*. Van Gorcum, Assen, 1995, f 35,-.
Zolingen, S. J., *Gevraagd: Sleutelkwalificaties. Een studie naar sleutelkwalificaties voor het middelbaar beroepsonderwijs* (dissertatie). Katholieke Universiteit, Nijmegen, 1995.

Inhoudsopgave

Pedagogische Studiën Jaargang 72, nummer 6/1995

M. L. Krüger en N. Verloop

Schoolleiders en hun gerichtheid op het primaire proces 402

M. L. Krüger

Schoolleiderschap en schooleffectiviteit: op weg naar een model voor onderzoek 404

K. Peters, P. Slegers en Th. Bergen

De taakperceptie van schoolleiders 424

J. Roeleveld en M. Derriks

Uitvallers uit de hoogste klassen van HAVO en VWO 437

E. C. Roelofs

Omgaan met heterogeniteit in de basisvorming: een beginnening 455

Kroniek

D. Beijaard en H. Tillema

'Teacher Thinking'onderzoek nog steeds in trek: verslag van de ISATT-Conferentie 1995 468

Boekbespreking 472

Mededelingen 476



M. L. Krüger en N. Verloop

Schoolleiders hebben conflicterende rollen te vervullen. Enerzijds wordt van hen verwacht dat ze manager zijn van het bedrijf school, anderzijds dat zij bemoeienis hebben met de inhoud van het onderwijs en zo een rol vervullen in de verhoging van de leerlingprestaties. Met de huidige ontwikkelingen in basis- en voortgezet onderwijs neemt de belangstelling voor dit onderwijskundige leiderschap zelfs nog toe. Naarmate scholen groter en autonomer worden, wordt des te meer het belang ingezien van het veilig stellen van het produkt van de organisatie: het onderwijs. Een belangrijke strategie daarbij is de versterking van de onderwijskundige rol van de schoolleider, zo blijkt niet alleen uit verscheidene overheidspublicaties, maar ook uit resultaten van het zogenoemde effectieve scholen onderzoek. Tegelijkertijd leidt het groter en autonomer worden van scholen ertoe dat de taken van schoolleiders steeds complexer worden. Onderzoeksresultaten maken zichtbaar dat de praktijk van schoolleiders vooral bestaat uit de uitoefening van managementtaken en dat zij nauwelijks toekomen aan wat onderwijskundig leiderschap wordt genoemd.

In het effectieve scholen onderzoek wordt onderwijskundig leiderschap in essentie opgevat als een optelsom van kenmerken van de schoolleider. Er wordt - zij het in zeer globale termen - wel aangegeven welke kenmerken een onderwijskundig leider zou moeten bezitten, maar niet welke taken en activiteiten daarbij horen en niet op welke wijze de schoolleider dergelijke taken en activiteiten in zijn of haar school zou kunnen uitoefenen. Bovendien heeft het onderzoek geen empirische evidentie geleverd voor het bestaan van een *directe* relatie tussen onderwijskundig leiderschap en hoge leerprestaties; misschien is er eerder sprake van een *indirecte* invloed van de schoolleider via de beïnvloeding van de schoolcultuur en de onderwijsgevendens. Kortom, het onderzoek geeft geen antwoord op de vraag wat effectieve schoolleiders nu feitelijk doen. Hoe geven

schoolleiders richting aan het primaire proces in de school? Hoe percipiëren schoolleiders hun rol in het primaire proces? En welke activiteiten verrichten zij in de praktijk? Wat is met andere woorden de relatie tussen het werk van schoolleiders en hun gerichtheid op het primaire proces?

De onderzoeken die in deze artikelenreeks worden gepresenteerd hebben alle tot doel gehad meer inzicht te verwerven in de taken en activiteiten van schoolleiders. Het functioneren van de schoolleider in relatie tot het primaire proces is onderdeel van elk onderzoek geweest en zal in de hierna volgende artikelen centraal worden gesteld. Dit onderzoek kan getypeerd worden als een nieuwe trend in het Nederlandse onderzoek naar schoolleiderschap.

In het inleidende artikel: *Schoolleiderschap en schooleffectiviteit: op weg naar een model voor onderzoek*, maakt Krüger de lezer vertrouwd met het onderzoek dat is verricht op het gebied van schoolleiderschap en de relatie met schooleffectiviteit. Naar aanleiding van enige kritische kanttekeningen bij deze onderzoeklijn wordt tevens een model gepresenteerd dat als basis kan dienen voor onderzoek naar schoolleiderschap en schooleffectiviteit.

Het door de overheid geïnitieerde beleid van deregulering in het onderwijs stelt nieuwe eisen aan het functioneren van schoolleiders. Zijn schoolleiders in staat om met de situatie van vergrote autonomie om te gaan? Op basis van dergelijke overwegingen verrichtten Peters, Slegers en Bergen een onderzoek naar het professioneel functioneren van schoolleiders in het voortgezet onderwijs. Zij presenteren dit onderzoek onder de titel: *De taakperceptie van schoolleiders*. Hun aandacht richtte zich op de vragen hoe schoolleiders hun taken percipiëren en welke taken zij tot de kern van het schoolleiderschap rekenen. Veertien schoolleiders beoordeelden 49 schoolleiderstaken door deze te clusteren op basis van hun gelijkens. Vervolgens werd aan de schoolleiders gevraagd om uit deze 49 taken 20 kerntaken te

selecteren.

Het derde artikel van de hand van Imants, De Brabander en Bakkenes, is getiteld: *Isolement en taakperceptie van schoolleiders in basisscholen*. In hun onderzoek is het isolement van de schoolleider als uitgangspunt gekozen, dit vanuit de gedachte dat veel waarde wordt toegekend aan de centrale positie van de schoolleider in de school in verband met de uitoefening van onderwijskundig leiderschap. Algemene managementtaken kunnen in isolement worden uitgevoerd, maar onderwijskundige taken nu juist niet. De veronderstelling is daarom dat de mate van isolement van de schoolleider samenhang vertoont met de wijze waarop de schoolleider algemene managementtaken en onderwijskundige taken percipieert. Aan dit onderzoek hebben 25 directeuren deelgenomen. Taakperceptie werd opgevat als een indicatie voor welke taken schoolleiders vinden behoren tot hun functie. Het isolement van schoolleiders werd vastgesteld op basis van hun positie in communicatienetwerken in hun school. De samenhang tussen isolement en taakperceptie werd vastgesteld met behulp van canonische correlaties.

Tot nu toe werd nog nauwelijks kennis ver-

zameld over specifieke bijdragen die mannen en vrouwen zouden kunnen hebben in schoolleidingen. In het vierde en laatste artikel in deze reeks: *Sekse van de schooldirecteur in relatie tot de gerichtheid op het primaire proces*, doet Krüger verslag van een in 1994 afgesloten dissertatie-onderzoek naar het bestaan en de aard van sekseverschillen in schoolleiderschap. Alleen de onderzochte hypothesen op het terrein van sekseverschillen in onderwijskundig leiderschap worden besproken. Deze richtten zich op de takenportefeuilles, de tijdsbesteding aan taken, het hechten van belang aan onderwijskundige versus administratieve taken, en op de frequentie waarmee onderwijskundige activiteiten worden verricht. Het onderzoek werd verricht in het voortgezet onderwijs onder 98 schooldirecteuren - 49 vrouwen en 49 mannen - en onder 673 docenten en 858 leerlingen. Met behulp van een individuele 'matchings' methode werden de scholen met een vrouwelijke directeur aan het hoofd paarsgewijs gekoppeld aan scholen met mannelijke directeuren.

Het derde en het vierde artikel zullen niet in dit nummer verschijnen, maar in het eerste nummer van de volgende jaargang.

Schoolleiderschap en schooleffectiviteit: op weg naar een model voor onderzoek

M. L. Krüger

Samenvatting

De invloed van de schoolleider op de effectiviteit van de school heeft in de loop van de laatste twee decennia een toenemende aandacht genoten van onderzoekers. De huidige ontwikkelingen in het onderwijs versterken het leggen van nadruk op de effectiviteitsverhogende rol van de schoolleider nog eens. In dit artikel wordt een overzicht gegeven van het onderzoek naar schoolleiderschap: wat doen schoolleiders, welke stijlen hanteren zij en waar richten zij zich op? Vervolgens wordt het onderzoek besproken naar de relatie van schoolleiderschap met schooleffectiviteit. Op grond van een kritische beschouwing van de onderzoekslijn wordt betoogd dat een integralere visie op het handelen van de schoolleider noodzakelijk is dan tot op heden in onderzoek wordt aangetroffen. Het ontbreekt aan theorievorming op het terrein van schoolleiderschap en schooleffectiviteit. Dit roept een behoefte op aan een algemeen onderzoeksmodel voor schoolleiderschap. Zo'n model wordt in dit artikel gepresenteerd. Er wordt een aantal kenmerken van het gepresenteerde onderzoeksmodel blootgelegd die laten zien dat gebruikmaking van dit algemene model kan leiden tot een verenging van de kloof tussen theorie en praktijk en tot een bevordering van theorievorming op dit terrein.

Inleiding

Schoolleiders vervullen een belangrijke rol in de school. Soms worden ze gezien als manager van het bedrijf school, soms als degene die docenten stimuleert tot onderwijsvernieuwing, als cultuurmanager, ook wel als degene die de school ontwikkelt naar een lerende organisatie, of als de spin in het web. Maar altijd, welk perspectief ook wordt gekozen, krijgt de schoolleider een rol toebedacht in de verhoging van

de effectiviteit van de school. Deze rol is door de jaren heen meer en dan weer eens minder benadrukt, maar nooit verdwenen. Dat is niet verwonderlijk. De schoolleider is immers de directeur van het bedrijf school waarvan onderwijs het produkt is. De invloed die de directeur heeft op de verbetering van het bedrijfsprodukt heeft in de loop van de laatste twee decennia een toenemende aandacht genoten. Tot in de jaren zeventig wees onderzoek uit dat het voor de leerprestaties niet zoveel uitmaakte welke school werd bezocht; intelligentie en sociaal milieu zouden de doorslaggevende factoren zijn. Later onderzoek toonde aan dat scholen wel degelijk verschil maakten. Ook de rol van de schoolleider bleek een beïnvloedende factor voor de leerprestaties te zijn. Onderzoekers begonnen zich af te vragen wat schoolleiders doen en hoe hun taken en hun stijlen van leiderschap gerelateerd zijn aan het primaire proces. De huidige ontwikkelingen in het onderwijs zorgen voor een versterking van het leggen van nadruk op de effectiviteitsverhogende rol van de schoolleider. Met het groter en autonomer worden van scholen, als gevolg waarvan scholen met elkaar moeten concurreren en zich moeten profileren, wordt deze rol nog belangrijker.

In dit artikel wordt een overzicht gegeven van het onderzoek naar schoolleiderschap en de relatie met schooleffectiviteit. Vervolgens worden de resultaten van het onderzoek naar schoolleiderschap kritisch beschouwd. Dit onderzoek blijkt slechts in beperkte mate bij te dragen aan de theorie over schoolleiderschap. Naar aanleiding van deze kanttekeningen wordt een model gepresenteerd dat als basis kan dienen voor onderzoek naar schoolleiderschap en schooleffectiviteit. Tevens wordt een voorbeeld gegeven van de vertaling van dit algemene model ter onderzoek van een specifieke probleemstelling.

1 Taken en tijdsbesteding van schoolleiders

Het dagelijkse werk van schoolleiders is veelvuldig beschreven. Hieruit vloeit een aantal typologieën van schoolleiderstaken voort, die zicht geven op de veelheid van hun taken en activiteiten.

Leithwood, Begley en Cousins (1990) maken onderscheid in eendimensionale en multidimensionale benaderingen van de rol van de schoolleider. Een voorbeeld van een veel gehanteerde eendimensionale benadering is het maken van onderscheid in taken gericht op de primaire processen, het onderwijs, en taken gericht op de secundaire processen, het draaiende houden van de organisatie en het scheppen van randvoorwaarden ter verzorging van het onderwijs. Leithwood et al. geven ook een voorbeeld van een takentypologie vanuit een multidimensionale benadering, namelijk de typologie van Sergiovanni (1984) waarin vijf dimensies van schoolleidersgedrag worden onderscheiden:

- technische management activiteiten
- interpersoonlijke steun en aanmoediging van personeel
- onderwijskundige interventie
- model staan voor belangrijke doelen en gedragingen (symbolisch leiderschap)
- ontwikkeling van een passende en unieke schoolcultuur.

Ook Krüger (1994) hanteert een multidimensionale benadering van schoolleiderstaken, die zij baseerde op typologieën van Mahieu (z.j.) en Ruijs (1990): 1. organisatie ontwikkeling; 2. interne communicatie; 3. onderwijskundige zaken; 4. personeelsbeheer; 5. leerlingbegeleiding / stagebegeleiding; 6. administratie en beheer; 7. relatie met de buitenwereld; 8. marketing. Ter typering van elke takencategorie voegt Krüger een korte omschrijving toe.

De mate van tijdsbesteding van schoolleiders aan de diverse taken komt naar voren uit onderzoeken op basis van self-reports, dagboeken en directe observaties. Uit dit empirisch onderzoek wordt zichtbaar dat het werk van schoolleiders niet alleen complex is, maar ook versnipperd en fragmentarisch met een grote variatie tussen de verschillende taken en binnen elke taak.

Het onderzoek van Mintzberg (1980) werd

weliswaar verricht in het bedrijfsleven, maar in de onderwijsliteratuur wordt hier vaak naar verwezen. Uit dit onderzoek blijkt dat het werk van managers wat de tijdsbesteding betreft gekenmerkt wordt door kortstondigheid, gevarieerdheid en fragmentatie:

- kortstondigheid

De helft van de waargenomen activiteiten blijkt in minder dan 9 minuten te worden afgehandeld, terwijl slechts 1 van de 10 activiteiten langer duurt dan een uur. Telefoontjes zijn kort (gem. 6 minuten) en bureauwerk (gem. 15 min.) en ongeplande vergaderingen (gem. 12 min.) duren zelden een half uur. Alleen geplande vergaderingen duren gewoonlijk meer dan een uur. Die kortstondigheid laat zich ook zien in de wijze van postbehandeling: men houdt niet van lange memo's en de meeste post wordt snel gescand.

- gevarieerdheid

De manager blijkt elke dag zeer veel verschillende activiteiten te verrichten. Belangrijke activiteiten worden afgewisseld met triviale, zonder dat daar een bepaald patroon in te ontdekken is.

- fragmentatie

De manager wordt tijdens het werk voortdurend onderbroken. Bijna nooit wordt er een half uur of langer achtereenvolgend gewerkt. Verbaazingwekkend is dat managers zelf hiervoor kiezen, hetgeen blijkt uit hun open kamerdeur, de plaatsing van het bureau en de gematigde regels voor afscherming die de secretaresse geacht wordt te hanteren.

Mintzberg onderzocht hoeveel tijd managers besteden aan de vijf basismedia waarover ze zouden beschikken:

- post / bureauwerk: 22% van de tijd
- telefoontjes: 6% van de tijd
- geplande vergaderingen: 59% van de tijd
- ongeplande vergaderingen: 10% van de tijd
- rond lopen: 3% van de tijd

Een belangrijk resultaat uit Mintzbergs onderzoek is dat managers een sterke aantrekkingskracht ten toon spreiden tot wat Mintzberg de 'verbale media' noemt: de manager besteedt maar liefst 78% van de tijd aan verbale interactie, zoals hier boven blijkt.

Ook uit observatieonderzoek van schoolleidersgedrag komt het beeld naar voren van de

drukke manager. Schoolleiders blijken lange werkweken te hebben, gemiddeld 52 uur (Fokkema, 1986). Zij zijn bezig met kortdurende onvoorspelbare taken waarbij ze regelmatig worden onderbroken. Volgens Kmetz en Willower (1982) wordt meer dan 70% van de tijd van de basisschooldirecteur gestoken in communicatie. Mintzbergs beeld van de bedrijfsmanager komt sterk overeen met het beeld van de drukke schoolleider dat naar voren komt uit Cubans analyse van studies vanaf het begin van deze eeuw naar de tijdsbesteding van schooldirecteuren. Schoolleiders wisselen voortdurend van taak, moeten voortdurend reageren op vragen die op hen af komen, doen wat hen voor de handen komt, en besteden tussen twee derde en drie vierde van hun tijd aan het praten met en luisteren naar anderen (Cuban, 1988). Volgens Cuban besteedt de schoolleider de meeste tijd aan beheerszaken; onderwijskundig leiderschap komt duidelijk pas op de tweede plaats. In de twee meest recente studies die Cuban analyseert, vindt hij een aandeel van 'instructional supervision' van 17% en 27% voor respectievelijk voortgezet onderwijs en basisonderwijs. Volgens Leithwood et al. (1990) laten resultaten van onderzoek zien dat schoolleiders zich in de praktijk vooral bezig houden met administratieve taken, terwijl ze tegelijkertijd als hun gewenste praktijk aangeven het ontplooiën van activiteiten gericht op wezenlijke onderwijskundige beslissingen in de school. Schoolleiders scoren zichzelf zowel op feitelijke als op gewenste rollen het hoogst op onderwijskundig leiderschap. Deze scoring blijkt echter niet consistent met de schattingen van de schoolleiders van hun tijdsbesteding op hoofdtaken. Schoolmanagement en personeelsbeheer namen respectievelijk 40.8% en 34.1% van hun tijd in beslag. Onderwijskundig leiderschap aan de andere kant slechts 15%. Ook de resultaten uit een onderzoek van Gooren en Dik (1989) naar de tijdsbesteding van directieleden in 11 scholen voor voortgezet onderwijs wijzen uit dat de meeste tijd wordt besteed aan niet-onderwijskundige taken. Directeuren blijken zich te profileren binnen de directieteams als vooral belast met communicatie (25% van hun tijd) en omgevingsgerichte dan wel strategische planningstaken (24%). Aan operationele planningstaken en beheerstaken tezamen besteden directeuren 36% van hun tijd, en aan

leerlinggerichte zaken 15%.

Onderzoek laat dus zien dat schoolleiders hun tijd hoofdzakelijk besteden aan het draaiende houden van de organisatie, waardoor zij aan het ontwikkelen en uitdragen van een onderwijsvisie nauwelijks toekomen. Zij lijken daar niet tevreden mee te zijn, gezien de verschillen die ze zelf aangeven tussen hun feitelijke en hun gewenste tijdsbesteding. Uit onderzoek blijkt overigens dat dit resultaat slechts voor mannelijke schooldirecteuren geldt (Krüger, 1994). Zowel mannen als vrouwen hechten meer belang aan onderwijskundige dan aan administratieve taken, maar vrouwen hebben de onderwijskundige taak vaker zelf in portefeuille dan mannen, besteden er meer tijd aan en verrichten meer activiteiten op dit terrein, ook volgens hun docenten. Mannen besteden daarentegen meer tijd aan administratie en beheer en aan de relatie met de buitenwereld dan vrouwen.

2 Leiderschapsstijlen van schoolleiders

Schoolleiders kunnen op dezelfde taken gericht zijn, terwijl de stijlen waarmee ze hun taken uitoefenen en waarmee ze naar hun doelen streven, verschillen. De stijl van leidinggeven is immers mede afhankelijk van persoonlijkheid, ervaringen en waarden van de schoolleider en van de schoolcontext. Leiderschapsstijl kan worden opgevat als de consistente lijn die in de werkzaamheden van de leider te herkennen is (De Jong & Van Doorne-Huiskes, 1992).

De relatiegerichte en de taakgerichte leiderschapsstijl hebben de meeste aandacht gekregen in onderzoekingen naar stijlen van zowel leiders in het algemeen als van schoolleiders. Dergelijke studies zijn gebaseerd op een leiderschapsconcept ontwikkeld in de Ohio State Leadership Studies in de jaren zestig. Dit concept wordt gedefinieerd door de twee dimensies 'consideration' en 'initiation of structure', vaak vertaald in relatie- en taakgerichtheid. 'Initiating structure' (of de taakstijl) verwijst naar het opzetten van organisatiepatronen, communicatiekanalen en procedures; het gaat hier om het organiseren van activiteiten ter vervulling van de te verrichten taken. 'Consideration' (of de interpersoonlijke stijl) verwijst naar

blijken van vriendschap, wederzijds vertrouwen, respect en warmte in de relatie tussen de leider en personeelsleden; het omvat gedrag zoals het helpen van en communiceren met leden van de organisatie, het zorg dragen voor het moreel en hun welbevinden en het beschikbaar zijn. Door de twee dimensies met elkaar te kruisen ontstaan vier kwadranten van leiderschapsstijlen: hoog op beide, hoog op relatie- en laag op taakgerichtheid, hoog op taak- en laag op relatiegerichtheid, laag op beide. Taak- en relatiegerichtheid worden doorgaans beschouwd als gescheiden, relatief orthogonale dimensies, zoals ook in de door de Ohio State groep ontwikkelde Leader Behavior Description Questionnaire (LBDQ). Soms, bijvoorbeeld in het 'Least Preferred Co-Worker instrument' ontwikkeld door Fiedler (1967) worden beide dimensies opgevat als twee uiteinden van een continuüm. De Jong en Van Doorne (1992) onderscheiden in hun onderzoek naar seksverschillen onder overheids- en bedrijfsmanagers vier stijlen: de directieve en de ondersteunende taakgerichte stijl, een mensgerichte stijl waarbij de leidinggevende vooral *intern* gericht is op de eigen afdeling en een mensgerichte stijl waarbij de leider een ontwikkelaar is gericht op *externe* contacten.

Kunz en Hoy (1976) legden de LBDQ voor aan docenten. Uit hun onderzoek komt naar voren, dat schoolleiders die volgens de docenten laag taakgericht zijn, docenten hebben met een geringe zone van acceptatie, afgezien van het feit of de schoolleider hoog of laag scoorde op relatiegerichtheid. Zone van acceptatie kan worden omschreven als de bereidheid van docenten om besluiten die de schoolleider voor hen neemt te accepteren. Zij concluderen daaruit dat niet relatiegerichtheid, maar taakgerichtheid het belangrijke aspect van de stijl is dat verbonden is met de zone van acceptatie van docenten. Leithwood et al. (1990) verwijzen naar onderzoeksresultaten waaruit blijkt, dat een hoge mate van gerichtheid op zowel taak- als relatiegerichtheid de satisfactie en de prestaties van docenten verhoogt en ook de zone van acceptatie van docenten positief beïnvloedt.

Het andere aspect van de leiderschapsstijl dat frequent wordt onderzocht is de mate waarin leidinggevendens democratisch gedrag verto-

nen (ondergeschikten laten participeren in de besluitvorming), of juist autocratisch gedrag (ondergeschikten ontmoedigen in hun participatie in de besluitvorming). De dimensie democratisch versus autocratisch leiderschap (of participatief versus directief leiderschap) komt voort uit vroege experimentele studies naar leiderschapsstijlen (bijv. Lewin & Lippitt, 1938) en is sindsdien door een aantal onderzoekers verder ontwikkeld (bijv. Likert, 1961; Vroom & Yetton, 1973). In tegenstelling tot de relatie- en taakgerichte stijl gaat het bij de besluitvormingsstijl om een bipolaire dimensie: de twee stijlen zijn onverenigbaar. Het onderscheid in democratisch en autocratisch leiderschap wordt nogal eens verbonden aan het onderscheid in relatie- en taakgerichtheid. Er wordt dan gesproken over de democratische of participatieve relatiegerichte leider, in tegenstelling tot de autocratische of directieve taakgerichte leider. Zo lijkt er een al te gemakkelijke tegenstelling te worden gecreëerd, omdat relatie- en taakgerichtheid eerder orthogonaal moeten worden opgevat; het zijn twee verschillende dimensies. Aannemelijker lijkt het verband zoals dat gelegd wordt door Eagly en Johnson (1990): relatiegericht leiderschap zou de democratische of participatieve stijl van besluitvorming vergemakkelijken of bevorderen.

De hiervóór onderscheiden dimensies worden ook toegepast in onderzoeken naar leiderschapsstijlen van schoolleiders. Zo bespreken Leithwood et al. (1990) vier leiderschapsstijlen die zij herleiden uit verschillende studies onder schoolleiders, waarin de dimensies taak- en relatiegerichtheid duidelijk zichtbaar zijn. Hun stijlbeschrijvingen geven een aardig beeld van de verschillende wijzen waarop schoolleiders hun taken kunnen uitoefenen en hun doelen kunnen nastreven.

Stijl A wordt gekenmerkt door nadruk op interpersoonlijke relaties, op het vestigen van een coöperatief klimaat in de school en op effectieve samenwerkingsverbanden met verschillende regionale en overheidsgroeperingen. Schoolleiders die deze stijl hanteren, lijken van de veronderstelling uit te gaan dat zulke relaties voorwaarde zijn voor succes en dat ze een noodzakelijke springplank vormen voor meer taakgerichte activiteiten in hun school.

Leiders met *stijl B* richten zich op leerling-

prestaties en -welbevinden. Ze gebruiken een variëteit aan middelen om hun doelen op dit gebied te bereiken, inclusief veel van de interpersoonlijke, administratieve en bestuurlijke gedragingen die kenmerkend zijn voor andere stijlen.

Stijl C is minder consistent dan de vorige twee. Hoofddoel van schoolleiders met deze stijl is zich te verzekeren van effectieve onderwijsprogramma's, het verhogen van de competentie van het personeel, en het ontwikkelen van procedures voor de uitvoering van taken die leiden tot een succesvol onderwijsprogramma. Vergeleken met stijl A richt men zich in stijl C primair op de taak, terwijl het ontwikkelen van goede interpersoonlijke relaties wordt gezien als een middel tot betere taakprestatie. Vergeleken met stijl B is er in stijl C een tendens om de adoptie en implementatie van effectief gebleken procedures ter verhoging van leerlingprestaties als het doel te zien, en niet de leerlingprestaties zelf.

Stijl D wordt gekenmerkt door een welhaast exclusieve aandacht voor administratie. Schoolleiders met deze stijl zijn gepreoccupeerd door budgetten, roosters, personeelsbeheer en informatieverzorging aan anderen. Ze besteden weinig tijd aan besluitvorming rond onderwijskundige zaken. Daarmee bemoeien ze zich alleen als er een crisissituatie is of als ze erom gevraagd worden.

In stijl A is de relatiegerichte stijl herkenbaar en in stijl C de taakgerichte stijl. Stijl B is zowel taak- als relatiegericht en stijl D geen van beide.

De stijlen B en D kunnen ook gerelateerd worden aan de eendimensionale benadering van taaktypologieën (par.1). De administratieve leider is te herkennen in stijl D. Stijl B representeert de onderwijskundige leider die verschillende taakgebieden integreert: allerlei middelen - beheersmatige, culturele, relatiegerichte - worden ingezet om de gestelde onderwijskundige doelen te bereiken.

3 Schoolleiderschap en school-effectiviteit

Onderzoekers uit de in de vorige paragraaf beschreven onderzoekslijn, hielden zich niet

bezigt met onderzoek naar de effecten van het leiderschap. Zij waren naar alle waarschijnlijkheid op voorhand overtuigd van de inefficiëntie van bepaalde leiderschapsstijlen, zoals het autocratische leiderschap. Een recentere onderzoekslijn, het *schooleffectiviteitsonderzoek*, neemt daarentegen de output van het leiderschap nu juist als de centrale vraag. Schooleffectiviteit wordt in dit onderzoek doorgaans opgevat als de wenselijk geachte kwantiteit of kwaliteit van de output van het primaire proces. Alternatieve effectiviteitscriteria, zoals aanpasbaarheid aan de omgeving, arbeidssatisfactie, e.d. worden daarbij als, overigens niet onbelangrijke, middelen of intermediaire doelen gezien (Scheerens, 1989). Of zoals Mortimore (1991) het zegt: een effectieve school is *'one in which pupils progress further than might be expected from consideration of its intake'*.

Uit de eerste onderzoekslijn blijkt dat het werk van schoolleiders fragmentarisch, versnipperd en gevarieerd is en dat schoolleiders hun handen vol hebben aan het draaiende houden van de organisatie. Met name mannelijke schoolleiders blijken nauwelijks toe te komen aan wat onderwijskundig leiderschap wordt genoemd. Uit het effectieve scholen onderzoek komt nu juist de rol van de schoolleider als onderwijskundig leider naar voren als een van de kenmerken voor het al dan niet effectief zijn van scholen. In deze paragraaf wordt het onderzoek naar effectieve scholen en effectief schoolleiderschap beschreven. Welke kenmerken maken een school effectief? (3.1) en wat zijn kenmerken van de effectieve schoolleider? (3.2).

3.1 Scholen verschillen

Tot in de jaren 70 ging men er op grond van onderzoeksgegevens van uit dat het niet veel uitmaakte naar welke school een kind toe ging: scholen zouden geen verschil maken, de intelligentie en sociale achtergrond van de leerling zouden de bepalende factoren zijn voor het niveau van de leerprestaties. De onderzoeksrapporten van Coleman, Campbell en Hobson (1966) en van Jencks, Smith et al. (1972) speelden een leidende rol in deze gedachtenvorming. Voor de Nederlandse situatie moet met name verwezen worden naar het onderwijssociologische onderzoek naar schoolloopbanen

van Peschar (1975) en Dronkers (1978).

In reactie op Coleman en Jencks probeerden onderzoekers aan te tonen dat scholen er wel degelijk iets toe deden. Zo ontdekten Edmonds en zijn collega's in de jaren 70 een aantal factoren op schoolniveau die samenhangen met de leerlingprestaties, namelijk: sterk onderwijskundig leiderschap, hoge verwachtingen, een ordelijke atmosfeer, nadruk op basisvaardigheden, en evaluatie van de leerlingvorderingen. Nog steeds wordt hieraan gerefereerd als 'het vijf-factoren model van Edmonds' (Edmonds, 1979). Ook onderzoekers als Weber (1971), Brookover (Brookover & Erickson, 1969; Brookover, Beady, Flood, Schweitzer & Wisenbaker, 1979), Rutter (Rutter, Maughan, Mortimore & Ouston, 1979) en Mortimore (Mortimore, Sammons, Stoll, Lewis & Ecob, 1988) behoren tot de scholen-maken-verschil onderzoekstraditie. In Nederland verschenen in één jaar drie onderzoeken die eveneens tot deze traditie kunnen worden gerekend: Van Marwijk Kooy-von Baumhauer (1984), Meijnen (1984) en Van der Wolf (1984). Later Nederlands schooleffectiviteitsonderzoek werd verricht door bijvoorbeeld Van de Grift (1987), Van de Hoeven-van Doornum en Jungbluth (1987), Roeleveld (1987) en Brandsma en Knuver (1988). Scheerens maakt ten slotte de balans op (Scheerens 1989, 1992; Creemers & Scheerens, 1994). Hij relateert de bijdrage van schoolkenmerken aan de verschillen tussen scholen die uit onderzoek naar voren komt: schooleffectiviteitsonderzoeken wezen nauwelijks grotere verschillen tussen scholen aan dan Coleman en Jencks hadden gedaan. Doorgaans wordt 11 tot 12% van de variantie verklaard door schoolkenmerken. Ook Van der Werf (1994), die concludeert dat basisscholen aanmerkelijk verschillen in leerlingprestaties met betrekking tot rekenen, vindt 12% verklaarde variantie. In recent Nederlands onderzoek (Luyten, 1994) waarin eindexamenresultaten vanaf 1983 tot en met 1987 van MAVO, HAVO en VWO-leerlingen werden geanalyseerd, is de conclusie dat verschillen tussen scholen niet meer verklaren dan 4% van de totale variantie in leerlingprestaties.

3.2 Schoolleiders verschillen

Leithwood en Montgomery (1986) analyseerden 64 studies naar schoolleidersgedrag die

tussen '74 en '88 werden verricht. De resultaten geven aan dat de op leerlingprestaties en -welbevinden gerichte stijl (stijl B) met elementen van de progammagerichte stijl (stijl C) (Leithwood et al., 1990) de meest effectieve is. Stijl C werd in paragraaf 2 betiteld als taakgericht en stijl B als de integrale op onderwijskundige doelen gerichte stijl die zowel taak- als relatiegericht is. Het meest effectief zou dus zijn de onderwijskundige leider die zowel relatie- als taakgericht is. Het belang van de onderwijskundige leider voor schoolklimaat en leerlingprestaties blijkt ook uit onderzoek van Brookover et al. (1979), en van Rutter et al. (1979).

Leithwood et al. (1990) concluderen uit hun review van onderzoek vóór 1985 dat schoolleiders een positieve invloed hebben op een scala van docent- en leerlingvariabelen, zoals attitude van leerlingen ten aanzien van school, arbeidssatisfactie van docenten, en de acceptatie en toepassing door docenten van vernieuwingen in de klaspraktijk.

Ook volgens Scheerens (1989, 1992) komt uit de onderzoeksresultaten naar voren dat effectieve schoolleiders niet alleen 'op de winkel passen' maar bovendien gericht zijn op het realiseren van een hoge onderwijsopbrengst. Deze schoolleiders zijn gericht op de primaire functie van het onderwijs zonder daarbij het belang van de administratieve en beheerstaken uit het oog te verliezen. Aan de andere kant typeert Scheerens (1989) de empirische basis voor de relatie tussen onderwijskundig leiderschap en schooleffectiviteit als een 'vooralnog twijfelachtige empirische bevestiging' (p.144).

In verschillende recentere onderzoekingen (Mortimore et al., 1988; Hallinger, Bickman & Davis, 1990; Heck, 1992; Cheng, 1994; Goldring & Pasternak, 1994) wordt eveneens het effect van schoolleiderschap op leerlingprestaties aangetoond. Andere onderzoekers vinden geen directe significante effecten, bijvoorbeeld Van de Grift (1990), Leitner (1994), VanderStoep, Anderman en Midgley (1994). Hallinger en Leithwood (1994) concluderen in hun inleiding op een themanummer op dit terrein, dat de onderzoeksresultaten uit de jaren 80 en 90 vaker een indirecte en niet zozeer een directe invloed aangeven van schoolleiders op de leerlingprestaties. Dit onderscheid in *directe* en *indirecte* effecten van het schoolleidersgedrag

op de leerlingprestaties wordt dikwijls gemaakt. Directe effecten zouden kunnen ontstaan door intensieve interventies in het onderwijs op klassenniveau, zoals het stimuleren van docenten tot invoering van bepaalde onderwijsprogramma's of het doorvoeren van veranderingen in de lespraktijk op grond van evaluaties van de leerlingprestaties. Indirecte effecten zouden plaats kunnen vinden door interventies in factoren op schoolniveau, dus via de invloed van de schoolleider op het pedagogisch klimaat en de onderwijskundige organisatie. Bijvoorbeeld door middel van het organiseren van bepaalde overlegstructuren, waarmee de schoolleider hoopt in de secties gesprekken over onderwijsprogramma's en leerlingevaluaties op gang te brengen.

Ook uit allerlei Nederlands onderzoek blijkt de invloed van de schoolleider op de kwaliteit van het onderwijs. Van de Grift (1987) verrichtte onderzoek onder schoolleiders van 321 basisscholen. Hij ontwikkelde een instrumentarium dat bestaat uit 21 schalen voor het meten van de zelfperceptie van onderwijskundig leiderschap van schoolleiders. Zeven van de schalen bleken een significante positieve correlatie te hebben met hoge leerlingprestaties, namelijk: het stellen van verwachtingen aan reken- en taalprestaties van de leerlingen; bemoeienis met de keuze van nieuwe onderwijsmethoden; streven naar consensus en samenwerking in het team; klassen bezoeken; in klassen observeren; proberen om het onderwijskundig vakmanschap van het team te verhogen; tijdens teamvergaderingen problemen van onderwijsgegenden aan de orde stellen.

Naderhand uit Van de Grift zijn twijfel over de resultaten, aangezien deze gebaseerd zijn op zelfbeoordeling van schoolleiders. Daarom neemt hij in een later onderzoek (Van de Grift, 1990) het oordeel van docenten als de basis voor het meten van het onderwijskundig leiderschap van 275 schoolleiders in het basisonderwijs. Hij gebruikt voor dat doel zijn eerder geconstrueerde instrument 'Leerkrachtpercepties van onderwijskundig leiderschap' (Van de Grift, 1986). Het effect van onderwijskundig leiderschap op leerlingprestaties werd bepaald op grond van een LISREL-model. Er werd geen *directe* relatie gevonden tussen onderwijskundig leiderschap en leerlingprestaties.

Van Marwijk Kooy-von Baumhauer (1984) verrichtte haar onderzoek op 25 scholengemeenschappen voor MAVO-HAVO-VWO. Volgens haar zet het leiderschap van de rector vooral op grote scholen een duidelijk stempel op het functioneren van scholen. Op grote scholen lijkt een inspirerende rector die veel contact zoekt met leraren afzonderlijk, essentieel voor succes: zo'n rector heeft stimulerende leraren, die weer met initiatiefrijke leerlingen te maken hebben. De invloed van een dergelijk leiderschap op het schoolklimaat is aanzienlijk: op horizontale scholen met een inspirerende rector worden leraren door hun leerlingen hoog gewaardeerd voor hun bereidheid plannen van leerlingen te steunen. Het percentage geslaagde leerlingen blijkt bovendien sterk gekoppeld te zijn aan een klimaat van samenwerking en collegialiteit tussen docenten en vooral met als toegewijd gekwalificeerde leerlingen.

Brandsma en Stoel gingen na of op MAVO- en LBO-scholen in Nederland de hypothese ondersteund kon worden dat de schoolleider een belangrijke determinant is van de gerealiseerde onderwijsleerprestaties (Brandsma & Stoel, 1987; Brandsma, 1988). Er bleek inderdaad - weliswaar voor MAVO scholen sterker dan voor LBO scholen - een positieve invloed aanwezig van schoolleiderskenmerken, en wel met name van onderwijskundig leiderschap, op het functioneren van leerlingen, zowel op hun prestaties als op hun welbevinden. Het percentage geslaagden op de MAVO bijvoorbeeld zou voor maar liefst 35% verklaard kunnen worden uit schoolleidersactiviteiten. De doorstroming naar vervolgonderwijs nam toe, terwijl spijbelen, ziekte en schooluitval afnamen bij schoolleiders die hoog scoorden op onderwijskundig leiderschap.

Uit het effectieve scholen onderzoek komt de onderwijskundige rol van de schoolleider dus vrij sterk naar voren. Deze effectieve schoolleider zou zich kenmerken door uitoefening van een aantal leiderschapstaken die positief geassocieerd zijn met leerprestaties: het benadrukken van de leerlingprestaties; het benadrukken van de basisvaardigheden; bemoeienis met de onderwijsmethoden; het coördineren van de onderwijsprogramma's; het regelmatig evalueren van de voortgang van leerlingen; het onder-

steunen en begeleiden van het onderwijzend personeel; het creëren van een ordelijk en op leren gericht klimaat. Scheerens (1989) destilleert uit zijn overzicht van Angelsaksisch en Nederlands schooleffectiviteitsonderzoek het praktische nut voor schoolleiders en verwoordt dit als volgt: het realiseren van onderwijskundig leiderschap; het stimuleren van gestructureerd onderwijs; vergroting van de effectieve leertijd; verhogen van het evaluerend vermogen van de school; en consensus bereiken over een prestatiegeoriënteerde missie van de school.

Hoewel het schooleffectiviteitsonderzoek uitgewezen heeft dat sterk schoolleiderschap op zijn minst indirect van invloed is op de leerlingprestaties, lijkt deze relatie wel complexer te zijn dan oorspronkelijk werd gedacht. Wanneer de invloed op de variabele leerlingprestaties beperkt wordt gedefinieerd als de invloed op cognitieve prestaties in de basisvaardigheden, is de empirische evidentie minder duidelijk.

4 Visies op schoolleiderschap

Mede op basis van het onderzoek naar schoolleiderschap werden door de decennia heen verschillende visies of denkbeelden ontwikkeld over waar schoolleiderschap zich op zou moeten richten. Op grond van de gangbare literatuur kunnen verschillende denkbeelden worden onderscheiden (zie ook Blom, Krüger & Van Roozendaal, 1990; Krüger, 1994).

Het eerste denkbeeld of imago is dat van het *administratief leiderschap*. Naarmate scholen groter werden en schoolmanagement gezien ging worden als een professionele functie, werden de theoretische concepties over schoolleiderschap steeds meer afgeleid uit organisatie-theorieën voor non-profit organisaties. De schoolleider wordt vergeleken met een bedrijfsmanager. Volgens deze benadering zou de schoolleider zich bezig moeten houden met het plannen binnen bepaalde richtlijnen en kaders, met het organiseren van de randvoorwaarden en voorzieningen voor het onderwijs, en met het uitoefenen van controle. In deze visie wordt dus de bemoeienis van de schoolleider met de secundaire processen benadrukt,

terwijl de behartiging van de primaire processen wordt overgelaten aan de docenten.

Tegenover deze nogal bureaucratische benadering van schoolleiderschap kwam tegelijkertijd een tweede beeld naar voren, namelijk dat van het *onderwijskundig leiderschap*. Dit denkbeeld ontstond vanuit het idee dat de schoolleider een belangrijke taak heeft in het ontwikkelen van het schoolcurriculum en het begeleiden van docenten bij hun onderwijs in de professionele bureaucratie die de school zou zijn. Deze benadering van de schoolleider als onderwijskundig leider is lange tijd naar de achtergrond verdwenen, en werd weer nieuw leven ingeblazen door het schooleffectiviteitsonderzoek.

Met het derde denkbeeld, dat van *de leider als cultuurmanager*, wordt het belang benadrukt van beïnvloeding van de schoolcultuur door de schoolleider. Een sterke factor in het succes van organisaties blijkt te zijn hoe leden van de organisatie die organisatie ervaren en waarderen. Dus als de schoolleider in staat blijkt om deze collectieve vormen van organisatiebewustzijn in een positieve richting te beïnvloeden en te sturen, zal er effectiever gewerkt worden. Zoals Schein (1985) het verwoordt: 'The only thing of real importance that leaders do is to create and manage culture'. In wezen is het denkbeeld van de cultuurmanager een 'human relations' benadering. De schoolleider oefent een relatiegericht leiderschap uit, waarbij het sturen van de primaire processen wordt overgelaten aan de docenten. Blom en Krüger (1993) bekritisieren de cultuur-als-leiderschap-benadering op zijn naïviteit: niet iedereen zal immers de door de leider gedefinieerde werkelijkheid zonder slag of stoot adopteren.

Recent is het denkbeeld ontstaan van het zogenoemde *transformationeel leiderschap* (Fullan, 1992; Leithwood, 1992a; Sergiovanni, 1990). Met het denkbeeld van het transformationeel leiderschap wordt het belang benadrukt van het creëren van een lerende schoolorganisatie door middel van de transformatie van docenten tot lerende docenten. De visie is gericht op het machtiger maken van docenten of op 'empowering teachers'. Deze benadering van schoolleiderschap lijkt de vorige denkbeelden te willen integreren. Zo wordt transformationeel leiderschap gezien als het soort onderwijs-

kundig leiderschap dat scholen naar de 21e eeuw moet leiden. Fullan (1992) meent dat de schoolleider in plaats van onderwijskundig leider eerder een leider van onderwijskundige leiders zou moeten zijn; van de 'empowered' docenten dus. De visie sluit tevens aan bij die van de leider als cultuurmanager. Schoolleiders zouden in plaats van hun eigen visie uit te dragen beter een gezamenlijke werkcultuur kunnen ontwikkelen.

Dicht tegen de transformationeel leider aan ligt het denkbeeld van het *transactioneel leiderschap*. Ook in deze benadering is er een gerichtheid op 'empowerment' van docenten, maar nu door docenten door middel van extrinsieke beloningen te stimuleren tot taakvervulling om de gewenste doelen te bereiken. Transformationeel leiderschap probeert de behoeften van docenten naar hogere niveaus van motivatie te tillen en lijkt zo meer dan transactioneel leiderschap uit te zijn op het creëren van prikkels voor mensen om vernieuwingen in hun praktijk te implementeren. De leiderschapsdenkbeelden worden wel getypeerd als respectievelijk de manager en de leider. Waar transactioneel leiderschap een stabiele omgeving creëert, verbindt transformationeel leiderschap leiders en volgers aan elkaar in een gezamenlijk veranderingsproces. Onderzoek van Silins (1994) levert evidentie voor de gerelateerdheid van beide leiderschapsoorten in plaats van dat ze gescheiden orthogonale dimensies zijn. Transactioneel leiderschap zou de bureaucratische link leggen tussen transformationeel leiderschap en verbeterde schoolprestaties.

Het specifieke karakter van de functie van schooldirecteur wordt zichtbaar in vergelijking met de functie van directeur in andere met name profit-organisaties. Hughes (1985) spreekt over schoolleiders als 'professional leaders in professionally staffed organizations'. In zulke organisaties delen leiders en volgers dezelfde professionele cultuur. Schoolleiders zijn immers eerst jarenlang docent geweest. Hughes ziet dit als een duale rol: de schoolleider is zowel 'chief executive' (beheersmatig leider) als 'leading professional' (onderwijskundig leider). Hoyle (1975) noemt het een uitbreiding van de professionele rol in vergelijking met leiders in andere organisaties.

In beide gezichtspunten is er het dilemma voor de leiders van het bestaan van twee sets van potentieel conflicterende waarden. Enerzijds handelen ze als manager die beslissingen neemt in het belang van de organisatie, anderzijds steunen ze de waarden van hun collega-leraren. Ze zijn evenwel toch in staat leiding uit te oefenen doordat ze dezelfde professionele waarden delen, waarmee zij het vertrouwen van docenten kunnen winnen. Uit deze analyse komt de noodzaak tot integratie van de verschillende rollen van de schoolleider naar voren. Geen van de vijf denkbeelden slaagt er in om de complexiteit van het schoolleiderschap op een integrale manier weer te geven. Blijkbaar moet gezocht worden naar een integralere visie op schoolleiderschap, een visie die de schoolleider in beeld brengt als gebonden aan de context van de school en zowel gericht op administratief, onderwijskundig, cultuur-, transformationeel en transactioneel leiderschap.

5 Kanttekeningen bij het effectieve scholen onderzoek

De hierboven besproken denkbeelden omtrent schoolleiderschap zijn geen ontwikkelde theorieën op basis van onderzoek. Ze zijn beschrijvend, in wezen zelfs vóórschrijvend en in die zin normatief. Bovendien zijn ze afhankelijk van de tijdgeest of modieus. Hierin wordt zichtbaar dat het ontbreekt aan theorievorming op het terrein van schoolleiderschap en school-effectiviteit. Leithwood (1992b) haalt Stogdill aan die na zijn review van meer dan 3000 leiderschapsstudies erover klaagt, dat de eindeloze opeenstapeling van empirische data geen geïntegreerd begrip heeft opgeleverd van leiderschap. Scheerens (1993) meent dat het gehele terrein van schooleffectiviteitsonderzoek nogal a-theoretisch is. Zelden worden onderzoeken ontworpen om expliciete theorieën of modellen te toetsen.

Schooleffectiviteitsonderzoek is steeds verbonden geweest aan de 'effectieve scholen beweging', die zich bezighield met de vraag hoe schoolkenmerken die uit onderzoek effectief bleken geïmplementeerd kunnen worden in de schoolpraktijk. Deze verbondenheid lijkt de

laatste tijd zelfs sterker te worden. Er wordt gezocht naar een nauwere relatie tussen schooleffectiviteit en schoolverbetering (zie Hargreaves 1995; Mortimore, 1993; Reynolds & Packer, 1992; Reynolds, Hopkins & Stoll, 1993; Scheerens, 1989, 1992). Scheerens vraagt zich af wat de zeggingskracht is van de onderzoeksgegevens voor de praktijk. Hij meent dat door het ontbreken van theorievorming nog geen antwoord gegeven kan worden op deze kernvraag. De vraag is op dit moment evenmin te beantwoorden voor de samenhang tussen schoolleiderschap en schooleffectiviteit. Het effectieve scholen onderzoek maakt wel zichtbaar - zij het in zeer globale termen (zie paragraaf 3.2) - welke kenmerken een effectieve schoolleider zou moeten bezitten, maar niet welke handelingen daarbij horen en niet op welke wijze de schoolleider dergelijke handelingen in zijn of haar school zou kunnen uitoefenen. Ook in recent ontwikkelde modellen aangaande schoolkenmerken en schooleffectiviteit (zie bijvoorbeeld Scheerens, 1994; Bosker & Scheerens, 1994) wordt geen plaats ingeruimd voor de handelingen van de schoolleider. Er wordt dus niet helder omschreven hoe de schoolleider de school kan ontwikkelen naar een effectieve school en hoe de effectiviteit van de school gehandhaafd kan worden. De kloof tussen theorie en praktijk wordt hier zichtbaar. De resultaten van onderzoek noch de daarop gebaseerde denkbeelden bieden handvatten voor de praktijk van het schoolleiderschap.

Ook de conceptualisering van onderwijskundig leiderschap laat te wensen over: het wordt impliciet opgevat als een optelsom van kenmerken van de schoolleider. In deze opvatting krijgen de onderzoeksresultaten een haast voorschrijvend karakter: als de school niet effectief is, is dat de schuld van de directeur die niet de juiste onderwijskundige taken verricht, geen onderwijskundige stijl uitoefent, en geen onderwijskundige missie of oriëntatie heeft. Holdaway en Johnson (1993) wijzen in navolging van Kaplan op de *'paradox of conceptualization: The proper concepts are needed to formulate a good theory, but we need a good theory to arrive at the proper concepts'*. Is dit de vicieuze cirkel waarin ook het onderzoek naar schoolleiderschap en schooleffectiviteit

gevangen zit? Door hun relatieve theorieeloosheid hebben de onderzoeken niet geleid tot de ontwikkeling van een algemeen model van schoolleiderschap waarin de onderzoeksresultaten en de verschillende besproken visies worden geïntegreerd. Ook Busher en Saran (1994), die verschillende modellen op een rij zetten die gebruikt zouden kunnen worden om het werk van schoolleiders te belichten, komen niet tot een integratie van modellen. Hun conclusie is dat sommige modellen misschien meer geschikt zijn voor scholen dan andere. Juist met het groter en autonomer worden van scholen en met het turbulenter worden van de omgeving van de school, waarbij schoolleiders geacht worden een integrale visie en aanpak in huis te hebben, wordt zo'n model node gemist.

6 Naar een model voor onderzoek naar schoolleiderschap

De gebruikelijke cyclus van theorievorming kan worden omschreven als het zich voortdurend heen en weer bewegen van theorie naar praktijk. De onderzoeker beweegt zich van empirische feiten of theoretische beweringen via de formulering van hypothesen en de toetsing daarvan naar de evaluatie van de resultaten, hetgeen weer leidt tot nieuwe hypothesen of theorievorming: de empirische cyclus van A. D. de Groot (1961). De verbinding tussen theorie en empirie wordt dus tot stand gebracht door de hypothesen. Omdat onderzoekers op het terrein van schoolleiderschap zich te weinig baseren op theorie, werden er haast evenveel onderzoeksmodellen ontwikkeld als er onderzoekers zijn waardoor de hypothesen los van elkaar staan. Elke onderzoeker lijkt zijn of haar eigen individuele cyclus te bewandelen. Als gevolg daarvan zijn de resultaten uit de verschillende onderzoeken nauwelijks complementair en vaak slecht vergelijkbaar. Deze situatie draagt niet bij aan de theorievorming op het terrein van schoolleiderschap. Het is dus wenselijk om de voorhanden zijnde theorie te vangen in een model dat empirisch kan worden getoetst. De eventuele discrepanties tussen theoretische voorspellingen en empirische gegevens die uit de empirische toetsing naar voren komen, bieden aanknopingspunten voor modificaties van zo'n model. De resultaten van

de empirische toetsing leveren een validering van de theorie en leiden tot theorievorming, hetgeen op zijn beurt een verrijking betekent van het onderzoeksmodel: de cyclus kan worden voortgezet. Het model stelt zo in staat om via hypothesevorming de kloof tussen theorie en praktijk te overbruggen of in elk geval te versmallen. Een algemeen onderzoeksmodel kan dienen als fundament voor een breed scala van onderzoeken naar schoolleiderschap en de effecten daarvan op de leerprestaties. In deze paragraaf wordt een model gepresenteerd dat aan deze vraag tegemoet kan komen. Tevens wordt een voorbeeld gegeven van de vertaling van dit algemene onderzoeksmodel naar een specifiek onderzoeksmodel, namelijk een model voor onderzoek naar sekse en schoolleiderschap (Krüger, 1994).

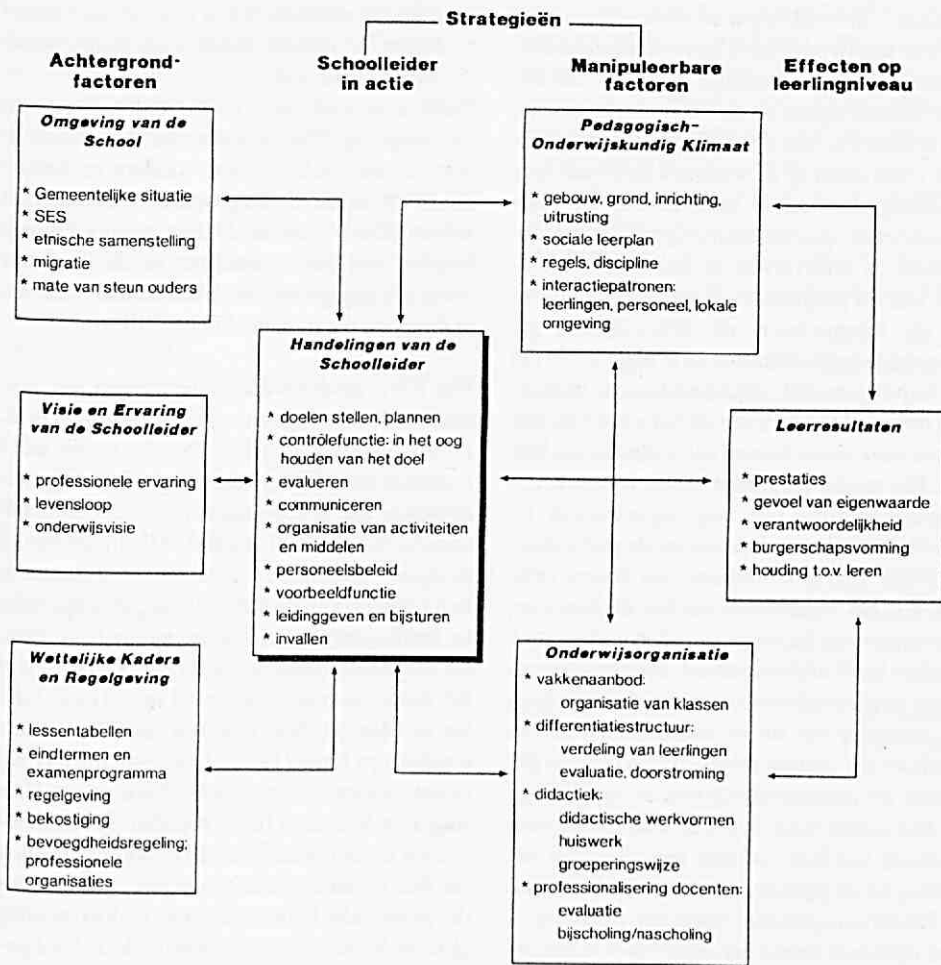
6.1 Een model voor onderzoek naar onderwijskundig leiderschap en schooleffectiviteit

In het begin van de jaren 80 startten onderzoekers van het Far West Laboratory for Educational Research and Development in San Francisco (FWL) onderzoek naar de betekenis van onderwijskundig leiderschap in relatie tot schooleffectiviteit. Een van de conclusies uit hun literatuurstudie was dat de onderzoeksresultaten geen beter begrip gaven van *hoe* schooleffectiviteit beïnvloed kan worden door de schoolleider. Wat *doen* effectieve schoolleiders? (Bossert, Dwyer, Rowan & Lee, 1982). Op basis van de literatuurstudie ontwikkelde het FWL een conceptueel model, dat zij als basis gebruikten voor hun longitudinale vergelijkende veldstudie waarin zij 17 schoolleiders observeerden en hen op basis van die observaties interviewden (Dwyer et al., 1985; Dwyer, Barnett & Lee, 1987). Uit hun observaties kwam hetzelfde beeld naar voren als uit het beschrijvend onderzoek, namelijk dat van gefragmenteerd en versnipperd schoolleidersgedrag dat op het eerste gezicht weinig verband lijkt te houden met onderwijsleerdoelen. De interviews maakten het echter mogelijk de schoolleiders te vragen naar de intenties van hun dagelijkse gedrag en ook de consequenties daarvan te bestuderen. Daaruit werd duidelijk, dat schoolleiders zelf een ander samenhangender en omvattender beeld hebben van hun activiteiten. Er is niet één stijl van effectief leader-

schap, maar effectieve schoolleiders blijken wel in staat om hun dagelijkse routinehandelingen te verbinden aan contextfactoren en onderwijsdoelen. Volgens het FWL is het dit vermogen tot 'higher order thinking' van de schoolleider dat hem of haar tot een effectieve en onderwijskundige leider maakt. Effectieve schoolleiders werken vanuit een omvattend perspectief, hebben een 'big picture' in hun hoofd waarmee zij verbanden leggen tussen schoolomgeving, schoolorganisatie, schoolcultuur en gewenste leerlingresultaten. Hun handelen is gericht op de beïnvloeding van de primaire processen van het onderwijs en daarmee uiteindelijk op de effecten op leerlingniveau. Op basis van de onderzoeksresultaten brachten de onderzoekers wijzigingen aan in hun conceptueel model (zie Figuur 1).

Centraal staat het dagelijkse handelen van de schoolleider. In de linker kolom van het model staan de achtergrondfactoren waarmee de schoolleider rekening heeft te houden en waardoor de schoolleider ook mede wordt gestuurd. Ze zijn moeilijk te beïnvloeden. In de rechter kolom staan de doelen die de schoolleider op leerlingniveau beoogt. In de tweede kolom van rechts staan de manipuleerbare factoren. De kolom geeft aan welke middelen of instrumenten schoolleiders hebben in hun school om hun doelen te bereiken; instrumenten die zijn ingebed in het pedagogisch en onderwijskundig klimaat en in de onderwijskundige organisatie en die op zichzelf ook weer door de schoolleider beïnvloed kunnen worden, dus te manipuleren zijn. Het handelen van de schoolleider verloopt dus via het pedagogisch onderwijskundig klimaat en de onderwijskundige organisatie. De wijze waarop de schoolleider zijn of haar handelen afstemt op de in de school voorhanden zijnde instrumenten of manipuleerbare factoren, bepaalt de strategieën van de schoolleider.

De pijlen in het model geven de invloed aan op en vanuit het handelen van de schoolleider. Zo wordt een aantal terugkoppelingsmechanismen zichtbaar: elke pijl vertegenwoordigt in wezen een terugkoppeling. Dit legt parallellen bloot met het 'double loop'-leren van de lerende school (Morgan, 1986; Marx, 1989; Blom, 1990). Hoe meer van de pijlen uit het model worden geïmplementeerd in de realiteit van de school, hoe meer de schoolleider en via hem of haar de organisatie tot leren in staat is



Figuur 1. Algemeen model voor onderzoek naar schoolleiderschap en schooleffectiviteit (bron: Dwyer et al. 1985, 1987. Vertaling en aanpassing: Blom, Krüger & Van Roozendaal, 1990)

(Krüger, 1992). In de 'traditionele' schoolorganisatie konden eens geadopteerde waarden worden gekoesterd, terwijl betekenissen veelal werden voorgeschreven van buitenaf. De huidige veranderingsprocessen vereisen echter een gemeenschappelijke betekenisverlening op schoolniveau, vereisen nieuwe attitudes en nieuwe complexe mentale representaties van de school in de veranderende context. Deze transformatie van collectieve betekenissen moet worden geïnitieerd, georganiseerd en gecontroleerd. Op dit punt komt een nieuwe en complexe taak van de schoolleider naar voren. Het model helpt de kloof tussen theorie en praktijk te overbruggen en biedt daarmee handvatten aan schoolleiders om deze nieuwe taak in te vullen op weg naar een lerende organisatie

(Blom, Krüger & Van Roozendaal, 1995).

6.2 Het onderzoeksmodel gebruikt door schoolleiders

Op grond van de resultaten van het onderzoek werd door het FWL een nascholingsprogramma voor schoolleiders ontwikkeld: Peer-Assisted Leadership of PAL, een programma dat sinds 1990 ook in Nederland wordt aangeboden en wordt geïmplementeerd in andere Europese landen (Krüger et al., 1994). De leerdoelen in de PAL-training zijn gericht op het bevorderen van het 'higher order thinking' van schoolleiders, op het leren denken in termen van de variabelen in het model (Lee, 1991). Gedurende de training staat het model centraal als 'beschrijvingsmodel van onderwijskundig lei-

derschap'. Schoolleiders worden uitgenodigd om twee aan twee elkaars leiderschap te onderzoeken met gebruikmaking van dezelfde onderzoekstechnieken als de FWL-onderzoekers. Zij verzamelen data door elkaar meerdere malen te observeren op de werkplek en elkaar naar aanleiding daarvan te interviewen. De niet-beoordelende onderzoeksmatige wijze van observeren en interviewen is een centraal kenmerk van het programma. Vervolgens analyseren en interpreteren de schoolleiders de verzamelde gegevens door ze te plaatsen in het beschrijvingsmodel. Zij identificeren belangrijke trends of thema's die uit het werk van hun partner naar voren komen en synthetiseren hun data. Het model zorgt niet alleen voor een gemeenschappelijke taal van supervisors en schoolleiders, maar ondersteunt de participanten tevens via het stimuleren van hogere orde denken in het organiseren van hun denken over het complex van factoren waar hun partner mee te maken heeft in diens school. Blijkens de evaluaties worden schoolleiders er zich langs deze weg bewuster van welke instrumenten hun in de school ten dienste staan en hoe deze te gebruiken ter optimalisering van de leerresultaten. Het model biedt hun een instrument voor het sturen van hun concrete handelen met betrekking tot de primaire processen in de school. Het beschrijvingsmodel wordt een geïnternaliseerd denkinstrument dat steun biedt in het ordenen en sturen van complexe en divergente processen in de school en haar omgeving (Barnett & Mueller, 1989; Krüger & Blom, 1991). Schoolleiders geven bovendien aan dat het model hen helpt de kloof te overbruggen tussen de primaire en de secundaire processen. Dit lijkt vooral terug te voeren op het integrale en multi-level karakter van het model.

6.3 Vertaling van het onderzoeksmodel naar een specifieke probleemstelling

De nieuwe en integrale benadering van onderwijskundig leiderschap, zoals die in het besproken model tot uiting komt, vindt steeds meer ingang in het denken van onderwijskundigen. Dit wordt onder andere zichtbaar in de omslag die Sergiovanni (1992) in zijn denken heeft gemaakt. In een interview met Brandt (1992) zegt hij:

'Much of my work in leadership over the years has been more part of the problem

than the solution. When I recognized that, I began to rethink traditional management theory.' (o.c. p.47).

Door zijn werk met schoolleiders werd hij nieuwsgierig naar de theorieën die schoolleiders in hun hoofd hebben, waarom ze denken zoals ze denken. Sergiovanni ontdekte dat schoolleiders zich in denken en doen bezig houden met zaken waarvan in de literatuur nooit is aangegeven dat ze dat zouden behoren te doen, en die toch heel belangrijk zijn.

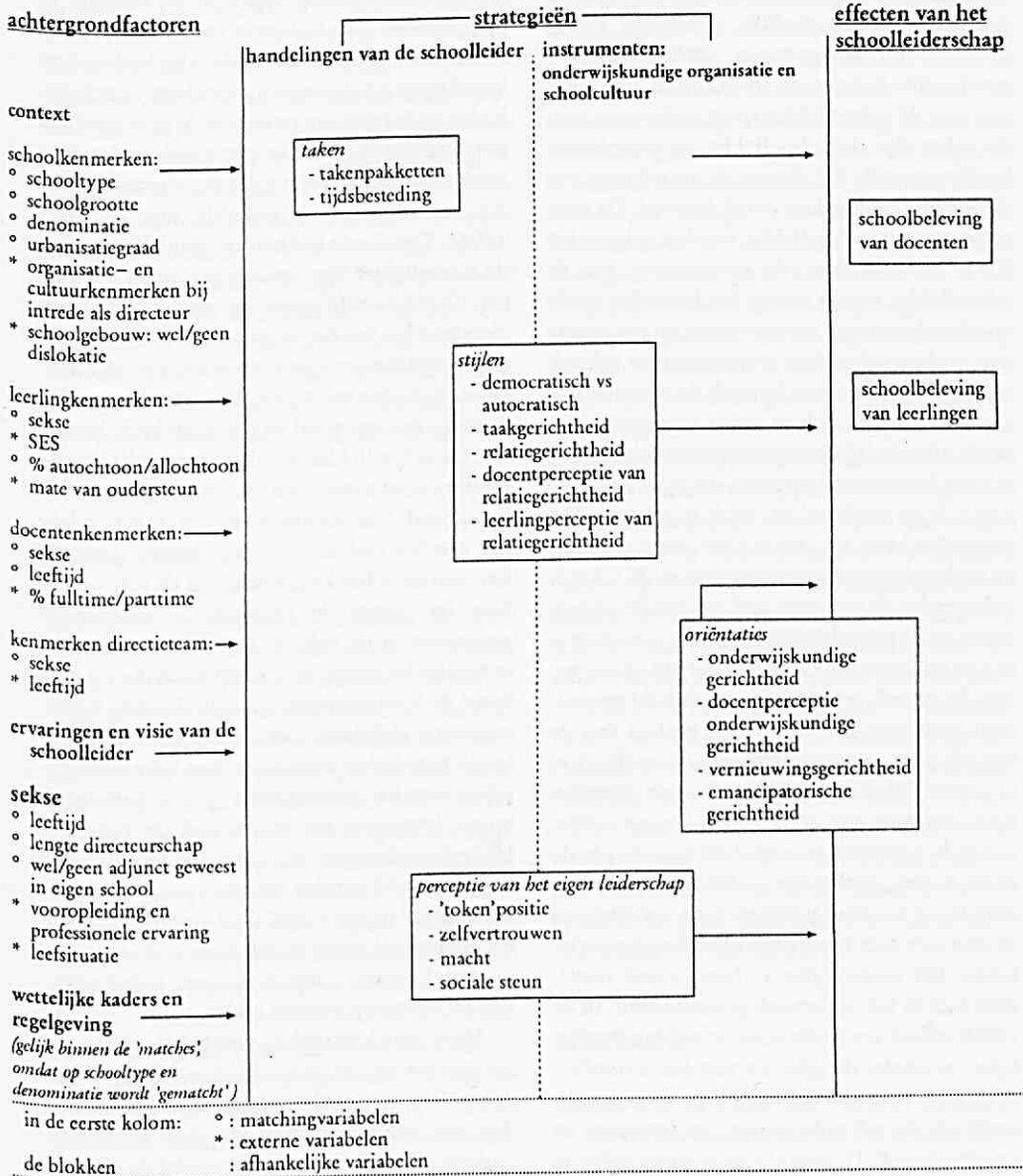
Het FWL-model werd onderworpen aan verschillende toetsingsprocedures. Hallinger et al. (1990) onderzochten de verbanden tussen antecedenten en effecten van onderwijskundig leiderschap van schoolleiders door het empirisch toetsen van het FWL-model. Alle in het model gelegde verbanden tussen contextfactoren, handelingen van de schoolleider, instrumenten en leerlingresultaten werden valide bevonden. De oorzakelijkheid van de meeste variabelen in het model is ook gevalideerd door Heck, Larsen en Marcoulides (1990) en door Heck, Marcoulides en Lang (1991). In verwijzing naar de onderzoeksresultaten van het FWL en van Hallinger en Murphy (1987) toetsten zij een theoretisch model, waarin ze de hypothese stelden dat drie variabelen die gerelateerd zijn met onderwijskundig leiderschap, van invloed zouden zijn op de leerresultaten, namelijk: *school governance* (de wijze waarop de schoolleider de interne en externe omgeving van de school bestuurt), *onderwijskundige organisatie* en *schoolklimaat*. Een van de belangrijkste conclusies uit hun onderzoek onder 332 leraren en 56 schooldirecteuren is, dat de oorzakelijke verbanden die zij vooronderstelden (LISREL-model) en testten in hun onderzoek empirische ondersteuning verschaffen voor het FWL-model zoals beschreven in Bossert et al. (1982). De rol van de schooldirecteur in het tot stand brengen van een hechte schoolcultuur en onderwijskundige organisatie bleek precies het gebied te zijn met een sterk voorspellende waarde voor de leerlingresultaten. Zij concluderen dat door de implementatie van de geïdentificeerde onderwijskundige leiderschapsgedragingen schoolleiders in staat zijn om de leerlingresultaten op hun school *direct* te beïnvloeden. Heck (1992) verricht onderzoek op basis van dit model in referentie naar het

werk van het FWL. Leithwood (1992b) gebruikt een van het werk van het FWL afgeleid model om onderzoeksresultaten te integreren naar de bijdrage van de Amerikaanse inspectie (superintendents) aan schoolverbetering.

Hoe kan het algemene onderzoeksmodel van het FWL nu als basis dienen voor het onderzoeken van een specifieke probleemstelling op het terrein van schoolleiderschap? Als voor-

beeld daarvan wordt het onderzoeksmodel besproken dat werd ontwikkeld voor een dissertatieonderzoek naar sekse en schoolleiderschap, waarvoor 98 schoolleiders (49 vrouwen en 49 mannen), 673 docenten en 858 leerlingen werden bevestigd (Krüger, 1994). Het voor dit doel ontwikkelde onderzoeksmodel wordt weergegeven in Figuur 2.

Op grond van de beschrijving van het FWL-model in 6.1 kan het onderzoeksmodel worden



Figuur 2. Onderzoeksmodel sekseverschillen in schoolleiderschap (Krüger, 1994)

geïnterpreteerd. In de eerste kolom staan de achtergrondfactoren waardoor het handelen van de schoolleider mede wordt bepaald. In deze kolom vinden we alle onafhankelijke variabelen terug, inclusief de selectievariabele 'seks'. Aangezien de achtergrondfactoren moeilijk of niet zijn te beïnvloeden door de schoolleider, werd getracht deze variabelen onder controle te brengen door middel van 'matching' (zie Fig. 2: matching variabelen) en door post hoc analyses (zie Fig. 2: externe variabelen). De afhankelijke variabelen, die in blokken zijn weergegeven, vinden we in de overige drie kolommen. In de kolom 'handelingen van de schoolleider' past onderzoek naar de *taken* die de schoolleider in portefeuille heeft en naar de tijd die aan de uitoefening van de verschillende taken wordt besteed. De strategieën van de schoolleider worden volgens het FWL bepaald door de afstemming die de schoolleider maakt tussen het handelen en de voorhanden zijnde instrumenten op het terrein van onderwijskundige organisatie en schoolcultuur. Om die reden bevindt de afhankelijke variabele *stijlen* zich in beide kolommen. De derde afhankelijke variabele *oriëntaties* is ook in twee kolommen geplaatst, maar nu in kolom 3 en 4. In de derde kolom om de te onderzoeken gerichtheid van de schoolleider aan te geven op de onderwijskundige organisatie en de schoolcultuur; dus de indirecte invloed van de schoolleider op de primaire processen. De variabele is ook in de vierde kolom geplaatst om aan te geven dat er ook een directe gerichtheid en wellicht zelfs een directe invloed bestaat van de schoolleider op de primaire processen (Heck et al., 1990; Heck et al. 1991). Ook de afhankelijke variabele *perceptie van het eigen leiderschap* is geplaatst in zowel de tweede als de derde kolom, omdat een wederzijdse beïnvloeding te verwachten is tussen deze variabele en de drie hiervóór besproken afhankelijke variabelen. Dit wederzijdse verband wordt overigens niet in het onderzoek geanalyseerd. In de vierde kolom ten slotte staat de vijfde afhankelijke variabele, de *effecten van het schoolleiderschap*, voor dit onderzoek geoperationaliseerd als de schoolbeleving van docenten en van leerlingen. Uiteraard zijn er meer pijlen te trekken, zoals uit Figuur 1 blijkt. De pijlen in het onderzoeksmodel geven echter alleen die verbanden aan die ook onderzocht werden.

Het hierboven beschreven voorbeeld openbaart verschillende kenmerken van het algemene onderzoeksmodel die het geschikt maken voor vertaling naar specifieke probleemstellingen op het terrein van schoolleiderschap. Ten eerste omvat het FWL-model categorieën van nog globale begrippen. Het schrijft de onderzoeker niets voor, maar biedt slechts handvatten. Menig onderzoeker zal zich in het model kunnen vinden, aangezien de begrippen nog moeten worden ingevuld en vertaald in operationeel gedefinieerde variabelen. Voorts wordt het begrip onderwijskundig leiderschap breed opgevat als de gerichtheid van de schoolleider op de primaire processen in de school, als het formuleren en behartigen van de onderwijsdoelen met behulp van zelfgekozen strategieën die schoolcontext afhankelijk zijn (Krüger, 1994). Ten derde hebben de handelingen van de schoolleider een centrale positie in het model. Tegelijkertijd maakt het model niet alleen zichtbaar het feit dat, maar ook de wijze waarop deze handelingen zijn verbonden aan de variabelen in de drie overige kolommen. Het model heeft zo een integraal en een multilevel karakter. De schoolleider wordt gekenmerkt als intentioneel en vanuit een omvattend perspectief handelend. Via het handelen van de schoolleider worden verbanden gelegd tussen kenmerken van de schoolorganisatie en de schoolcultuur en tussen de primaire en secundaire processen in de school. De wijze waarop de schoolleider strategieën ontwikkelt die op hun beurt de leerlingresultaten beïnvloeden, wordt eveneens zichtbaar. Behalve dat de verschillende variabelen verbonden met schoolleiderschap worden geïntegreerd op een multilevel wijze, integreert het model ook de verschillende benaderingen van schoolleiderschap die in paragraaf 4 werden beschreven. De schoolleider komt uit het model naar voren niet alleen als onderwijskundig leider, maar ook als administratief leider, cultuurmanager, transformatieel en transactioneel leider.

Door deze kenmerken nodigt het model onderzoekers uit om schoolleidersgedrag te onderzoeken, net zoals het schoolleiders uitnodigt om het leiderschap van hun partner te onderzoeken. En evenals het model de schoolleider ertoe dwingt alle globale begrippen in te vullen op basis van de specifieke school en de specifieke leiderschapsgedragingen van de

partner, noodzaakt het de onderzoeker om alle begripscategorieën operationeel te definiëren in variabelen gericht op de specifieke onderzoeksvraag. Zo bezien is het model niet voorschrijvend of normatief noch ideaaltypisch, maar beschrijvend en analytisch. Het model stelt de onderzoeker niet alleen in staat om zijn of haar visie op schoolleiderschap te expliciteren, maar schept ook de gelegenheid om duidelijk aan te geven welke variabelen in het model en welke verbanden tussen verschillende variabelen onderzocht zullen worden in het kader van de specifieke probleemstelling. Met andere woorden, het helpt de onderzoeker bij het formuleren van de hypothesen. In de keuze voor het onderzoeken van een bepaalde schakel in de keten van variabelen in het model wordt de onderzoeker tevens gedwongen om rekening te houden met de andere variabelen in het model; de onderzoeker dient op zijn minst de potentiële effecten van de niet onderzochte variabelen onder controle te houden. Wanneer het onderzoek naar leiderschap gebaseerd zou worden op één algemeen model, kan stapeling van kennis plaatsvinden en dus theorievorming.

7 Discussie

In dit artikel is getracht om vanuit de literatuur een beeld op te roepen van wat schoolleiders doen, van de stijlen die ze hanteren en van de oriëntaties van waaruit ze werken. Met betrekking tot de effectiviteit van schoolleiders hebben we ten eerste gezien dat de effectieve schoolleider zich kenmerkt door een gerichtheid in taken, stijlen en visies op de primaire processen in de school, en door de uitoefening van een zowel taak- als relatiegerichte leiderschapsstijl. Ten tweede blijken effectieve schoolleiders te werken vanuit een omvattend perspectief; zij zijn hogere-orde-denkers. Aan de hand van de formulering van verschillende visies op schoolleiderschap werd betoogd dat een integralere visie op het handelen van de schoolleider noodzakelijk is dan tot op heden in onderzoek wordt aangetroffen. Het ontbreekt aan theorievorming op het terrein van schoolleiderschap en schooleffectiviteit. Dit roept een behoefte op aan een algemeen onderzoeksmodel voor schoolleiderschap. Het gepresen-

teerde onderzoeksmodel van het Far West Laboratory zou dit hiaat kunnen opvullen. Het gepresenteerde voorbeeld van de vertaling van het FWL-model naar een specifieke onderzoeksprobleemstelling heeft een aantal kenmerken van het model blootgelegd die het geschikt maken als algemeen onderzoeksmodel. Deze kenmerken zijn: de onderscheiden begripscategorieën; de brede opvatting van het begrip onderwijskundig leiderschap; de centrale positie van de schoolleider in het model; het integreren van variabelen op het terrein van schoolleiderschap op een multilevel wijze; de integratie van de verschillende visies op schoolleiderschap; de verbinding tussen primaire en secundaire processen; het expliciet betrekken van schoolcontext factoren; en het inzichtelijk maken van de wijze waarop schoolleiders de schooleffectiviteit kunnen verhogen. Door deze kenmerken biedt het FWL-model een middel om theorieën te vertalen naar de praktijk van het schoolleiderschap, terwijl de resultaten van het empirisch onderzoek kunnen worden gebruikt om de theorie te valideren, met andere woorden: de onderzochte schoolleiderspraktijk kan weer worden vertaald naar de theorie. Behalve te onthullen welke handelingen schoolleiders uitoefenen, moeten valide onderzoeksmodellen zichtbaar maken op welke wijze deze handelingen verbonden zijn aan persoonlijke theorieën van schoolleiders en aan bredere theorieën, met andere woorden aan denkprocessen (Sergiovanni in Brandt, 1992). Evenals valide trainingsmodellen participanten in staat stellen om denken en handelen te verbinden, winnen onderzoeksmodellen aan validiteit door denken en handelen te verbinden. Zulke modellen, waarvan het model van het FWL een voorbeeld is, leiden tot een verenging van de kloof tussen theorie en praktijk, hetgeen bevorderend is voor de theorievorming via onderzoek.

Literatuur

- Barnett, B. G., & Mueller, F. L. (1989). Long-term effects of the peer-assisted leadership program on principals' actions and attitudes. *The Elementary School Journal*, 89, 560-574.
- Blom, S. (1990). Naar een lerende school. *Meso-magazine*, 11 (52), 2-7.

- Blom, S., Krüger, M. L., & Roozendaal, T. van (1990). Onderwijskundig leiderschap en cultuurmanagement. *Meso-magazine*, 11 (53), 9-15.
- Blom, S. V., & Krüger, M. L. (1993). Schoolcultuur in een transformerende schoolorganisatie. In P. J. J. Stijnen, J. Scheerens, A. M. L. van Wieringen & H. G. W. Münstermann (red.), *Transformatie van schoolorganisaties* (pp. 119-147). Alphen aan den Rijn: Samsom H. D. Tjeenk Willink.
- Blom, S., Krüger, M. L., & Roozendaal, T. van (1995). *Peer-assisted leadership: Narrowing the gap between theory and practice*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Bosker, R. J., & Scheerens, J. (1994). Alternative models of school effectiveness put to the test. *International Journal of Educational Research*, 21, 159-180.
- Bossert, S. T., Dwyer, D. C., Rowan, R., & Lee, G. V. (1982). The instructional management role of the principal. *Educational Administration Quarterly*, 18 (3), 34-64.
- Brandsma, H. P. (1988). Onderwijskundig schoolleiderschap in het voortgezet onderwijs; een vergelijking tussen schoolleidersgedrag op scholen voor mavo en lbo. *Tijdschrift voor Onderwijswetenschappen*, 18, 271-283.
- Brandsma, H. P., & Knuver, A. W. M. (1988). Organisatorische verschillen tussen basisscholen en hun effect op leerprestaties. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 13, 201-212.
- Brandsma, H. P., & Stoel, W. G. R. (1987). Schoolleiders in het voortgezet onderwijs. Een exploratieve studie naar de determinanten en effecten van schoolleiderskenmerken. In J. Scheerens & W. G. R. Stoel (red.), *Effectiviteit van onderwijsorganisaties* (pp. 99-113). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Brandt, R. (1992). On rethinking leadership: a conversation with Tom Sergiovanni. *Educational Leadership*, 49 (5), 46-49.
- Brookover W., Beady, C., Flood, P., Schweitzer, J., & Wisenbaker, J. (1979). *School social systems and student achievement: schools can make a difference*. New York: Praeger Publishers.
- Brookover, W., & Erickson, E. (1969). *Society, schools and learning*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Busher, H., & Saran, R. (1994). Towards a model of school leadership. *Educational Management and Administration*, 22 (1), 5-13.
- Cheng, Y. C. (1994). Principal's leadership as a critical factor for school performance: Evidence from multi-levels of primary schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 5, 299-317.
- Coleman, J., Campbell, E., & Hobson, C. (1966). *Equality of educational opportunity*. United States Department of health, education and welfare. Washington, DC: Government Printing Office.
- Creemers, B. P. M., & Scheerens, J. (1994). Developments in the educational effectiveness research programme. *International Journal of Educational Research*, 21, 125-140.
- Cuban, L. (1988). *The managerial imperative and the practice of leadership in schools*. Albany: State University of New York Press.
- Dronkers, J. (1978). Manipuleerbare variabelen in de schoolloopbaan. In J. L. Peschar & W. Ultee (red.), *Sociale stratificatie* (pp. 116-143). Deventer: Van Loghum Slaterus.
- Dwyer, D. C., Barnett, B. G., & Lee, G. V. (1987). The school principal: scapegoat or the last great hope? In *Leadership, examining the elusive* (pp. 30-46). ASCD Yearbook.
- Dwyer, D. C., Lee, G. V., Barnett, B. G., Filby, N. N., Rowan, B., Alpert, B. & Kojimoto, C. (1985). *Understanding the principal's contribution to instruction: Seven principals, seven stories* (Vols. 1-7 and Methodological Appendix). San Francisco, CA: Far West Laboratory for Educational Research and Development.
- Eagly, A. H., & Johnson, B. T. (1990). Gender and Leadership Style: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 108, 233-256.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37 (1), 15-24.
- Fiedler, F. E. (1967). *A theory of leadership effectiveness*. New York: McGraw-Hill.
- Fokkema, E. (1986). Schoolmanagement en de effectiviteit van scholen. In F. J. van der Krogt (red.), *Schoolleiding en management* (pp. 22-32). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Fullan, M. G. (1992). Visions That Blind. *Educational Leadership*, 49 (5), 19-20.
- Goldring, Ellen B., & Pasternak, R. (1994). Principals' coordinating strategies and school effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 5, 239-253.
- Gooren, W. A. J., & Dik, J. (1989). *De sergeant op school?* Tilburg: IVA.

- Grift, W. van de (1986). Leerkracht percepties van onderwijskundig leiderschap. In F. J. van der Krogt (red.), *Schoolleiding en management* (pp. 33-42). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Grift, W. van de (1987). Zelfpercepties van onderwijskundig leiderschap en gemiddelde leerlingprestaties. In J. Scheerens & W. G. R. Stoel (red.), *Effectiviteit van onderwijsorganisaties* (pp. 83-98). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Grift, W. van de (1990). Educational leadership and academic achievement in elementary education. *School Effectiveness and School Improvement*, 1(3), 26-40.
- Groot, A. D. de (1961). *Methodologie. Grondslagen van onderzoek en denken in de gedragswetenschappen*. 's-Gravenhage: Mouton & Co.
- Hallinger, Ph., Bickman, L., & Davis, K. (1990). *Modeling the effects of principal leadership on student achievement*. Paper presented at the International Congress for School Effectiveness, Jerusalem.
- Hallinger Ph., & Leithwood, K. (1994). Introduction: Exploring the impact of principal leadership. *School Effectiveness and School Improvement*, 5, 206-218.
- Hallinger, Ph., & Murphy, J. (1987). Instructional leadership in the school context. In W. Greenfield (Ed.), *Instructional leadership; Concepts, issues and controversies* (pp. 179-203). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Hargreaves, D. H. (1995). School culture, school effectiveness and school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 6, 23-46.
- Heck, R. H. (1992). Principals' instructional leadership and school performance: Implications for policy development. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14 (1), 21-34.
- Heck, R. H., Larsen, T. J., & Marcoulides, G. A. (1990). Instructional leadership and school achievement: Validation of a causal model. *Educational Administration Quarterly*, 26, 94-125.
- Heck, R. H., Marcoulides, G. A., & Lang, P. (1991). Principal instructional leadership and school achievement: The application of discriminant techniques. *School Effectiveness and School Improvement*, 2, 115-135.
- Hoeven-Van Doornum, A. A. van der, & Jungbluth, P. (1987). De bijdrage van schoolkenmerken aan schooleffectiviteit. In J. Scheerens & W. G. R. Stoel (red.), *Effectiviteit van onderwijsorganisaties* (pp. 71-81). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Holdaway, A. H., & Johnson, N. A. (1993). School effectiveness and effectiveness indicators. *School Effectiveness and School Improvement*, 4, 165-188.
- Hoyle, E. (1975). Leadership and decision-making in education. In M. Hughes (Ed.), *Administering education: International challenge*. London: Athlone Press.
- Hughes, M. (1985). Leadership in professionally staffed organizations. In M. Hughes, P. Ribbins & H. Thomas (Eds.), *Managing Education* (pp. 262-290). London: Holt Rinehart & Winston.
- Jencks, C., Smith, M., a.o. (1972). *Inequality: a reassessment of the effect of family and schooling in America*. New York: Basic Books.
- Jong, A. M. de, & Doorne-Huisjes, J. van (1992). Leiderschapstijl: verschillen tussen mannen en vrouwen? In M. I. Demenint & C. E. Disselen (red.), *Vrouwen, leiderschap en management* (pp. 23-36). Utrecht: Lemma.
- Kmetz, J. T., & Willower, D. J. (1982). Elementary school principals' work behavior. *Educational Administration Quarterly*, 18, 62-78.
- Krüger, M. L. (1992). Management van leerlingbegeleiding en de effectiviteit van de school. In B. Creemers, J. Giesbers, C. van der Perre, C. van Vilteren (red.), *Handboek schoolorganisatie en onderwijsmanagement* (pp. A 1230/1-20). Alphen aan den Rijn: Samsom H. D. Tjeenk Willink.
- Krüger, M. L. (1994). Sekseverschillen in schoolleiderschap. Academisch proefschrift. Alphen aan den Rijn: Samsom H. D. Tjeenk Willink.
- Krüger, M., & Blom, S. (1991). *Peer-assisted leadership: A professional development program for principals in the United States of America and Europe*. Paper presented at the annual meeting of the Association of Teacher Education in Europe, Amsterdam / Noordwijkerhout.
- Krüger, M., Roozendaal, T. van, Blom, S., Baráth, T., Csapó, J., Fatima Sanches, M. de, Taipale, A., Tal, Z. (1994). Peer-assisted leadership: implementation of a professional development program for principals in several European countries. In K. Härmäläinen & A. van Wieringen (Eds.), *Reforming educational management in Europe* (pp. 259-280). De Lier: Academic Book Center.
- Kunz, D. W., & Hoy, W. K. (1976). Leadership style of principals and the professional zone of acceptance of teachers. *Educational Administration Quarterly*, 12 (3), 49-64.
- Lee, G. V. (1991). Instructional leadership as collaborative sense-making. *Theory Into Practice*, XXX (2), 83-90.

- Leithwood, K. (1992a). The move toward transformational leadership. *Educational Leadership*, 49 (5), 8-12.
- Leithwood, K. (1992b). Editor's conclusion: What have we learned and where do we go from here? *School Effectiveness and School Improvement*, 3, 172-184.
- Leithwood, K. A., Begley, P. T., & Cousins, J. B. (1990). The nature, causes and consequences of principals' practices: An agenda for future research. *Journal of Educational Administration*, 28 (4), 5-31.
- Leithwood, K. A., & Montgomery, D. J. (1986). *Improving principal effectiveness: The principal profile*. Toronto: OISE Press.
- Leitner, D. (1994). Do principals affect student outcomes: an organizational perspective. *School Effectiveness and School Improvement*, 5, 219-238.
- Lewin, K., & Lippitt, R. (1938). An experimental approach to the study of autocracy and democracy: A preliminary note. *Sociometry*, 1, 292-300.
- Likert, R. (1961). *New patterns of management*. New York: McGraw-Hill.
- Luyten, H. (1994). Stability of school effects in Dutch secondary education: the impact of variance across subjects and years. *International Journal of Educational Research*, 211, 197-216.
- Mahieu, P. (z.j.). Management en leiding geven. In B. Creemers, J. Giesbers, C. van der Perre, C. van Vilsteren (red.), *Handboek voor schoolorganisatie en onderwijsmanagement* (pp. 4150/1-22). Alphen aan den Rijn: Samsom H. D. Tjeenk Willink.
- Marwijk Kooy-von Baumhauer, L. van (1984). *Scholen verschillen*. Academisch proefschrift, Rijksuniversiteit Groningen.
- Marx, E. (1989). De toegankelijkheid van de schoolorganisatie. In B. Creemers, J. Giesbers, C. v.d. Perre, C. van Vilsteren (red.), *Handboek schoolorganisatie en onderwijsmanagement* (pp. 6240/1-22). Alphen aan den Rijn: Samsom Uitgeverij.
- Meijnen, G. W. (1984). *Van zes tot twaalf. Een longitudinaal onderzoek naar de milieu- en schooleffecten van loopbanen in het lager onderwijs*. Harlingen: Flevodruk, SVO-reeks.
- Mintzberg, H. (1980). *The nature of managerial work*. New York: Prentice Hall.
- Morgan, G. (1986). *Images of organization*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Mortimore, P. (1991). School effectiveness research: Which way at the cross-roads? *School Effectiveness and School Improvement*, 2, 213-229.
- Mortimore P. (1993). School effectiveness and the management of effective learning and teaching. *School Effectiveness and School Improvement*, 4, 290-310.
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D., & Ecob, R. (1988). *School matters: the junior years*. Somerset: Open Books.
- Peschar, J. L. (1975). *Milieu - School - Beroep*. Academisch proefschrift. Rijksuniversiteit Groningen.
- Reynolds, D., Hopkins, D., & Stoll, L. (1993). Linking school effectiveness knowledge and school improvement practice: towards a synergy. *School Effectiveness and School Improvement*, 4, 37-58.
- Reynolds, D., & Packer, A. (1992). School effectiveness and school improvement in the 1990s. In D. Reynolds & P. Cuttance (Eds.), *School effectiveness, Research, policy and practice* (pp. 171-188). London and New York, Cassell.
- Roeleveld, J. (1987). Verschillen in resultaten tussen Nederlandse scholen voor voortgezet onderwijs. In J. Scheerens & W. G. R. Stoel (red.), *Effectiviteit van onderwijsorganisaties* (pp. 35-49). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Ruijs, A. (1990). *Vrouwen en schoolmanagement*. Amsterdam / Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., & Ouston, J. (1979). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children*. London: Open Books.
- Scheerens, J. (1989). *Wat maakt scholen effectief?* Samenvatting en analyse van onderzoeksresultaten. 's-Gravenhage: SVO.
- Scheerens, J. (1992). Effective schooling: research, theory and practice. London: Cassell.
- Scheerens, J. (1993). Basic school effectiveness research: Items for a research agenda. *School Effectiveness and School Improvement*, 4, 17-36.
- Scheerens J. (1994). The school-level context of instructional effectiveness: a comparison between school effectiveness and restructuring models. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 19, 26-38.
- Schein, E. (1985). *Organization, cultures and leadership: A dynamic view*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sergiovanni, T. J. (1984). Leadership and excellence in schooling. *Educational Leadership*, 41 (5), 4-13.
- Sergiovanni, T. J. (1990). *Value-added leadership: How to get extraordinary performance in schools*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Sergiovanni T. J. (1992). Why we should seek substitutes for leadership. *Educational Leadership*, 49 (5), 41-45.

Silins, H. C. (1994). The relationship between transformational and transactional leadership and school improvement outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 5, 272-298.

VanderStoep, S. W., Anderman, E. M., & Midgley, C. (1994). The relationship among principal 'Venturesomeness', a stress on excellence, and the personal engagement of teachers and students. *School Effectiveness and School Improvement*, 5, 254-271.

Vroom, V. H., & Yetton, P. W. (1973). *Leadership and decision-making*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.

Weber, G. (1971). *Inner-city children can be taught to read: four successful schools*. Washington, DC: Council for Basic Education.

Werf, G. van der (1994). School and instruction characteristics and pupils' arithmetic achievement at the end of primary education. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 19, 39-49.

Wolf, J. C. van der (1984). *Schooluitval: een empirisch onderzoek naar de samenhang tussen schoolinterne factoren en schooluitval in het regulier onderwijs*. Lisse: Swets & Zeitlinger.

Auteur

M. L. Krüger werkt als universitair docent aan de Vakgroep Onderwijskunde, het Instituut voor de Lerarenopleiding en het Centrum voor Nascholing van de Universiteit van Amsterdam.

Adres: Universiteit van Amsterdam, Faculteit der Pedagogische en Onderwijskundige Wetenschappen, Grote Bickersstraat 72, 1013 KS Amsterdam. (Vanaf 1-1-1996: Wibautstraat 2-4, 1091 GM Amsterdam).

Abstract

School leadership and school effectiveness: Towards a research model

M. L. Krüger. *Pedagogische Studiën*, 1995, 72, 404-423.

In the last two decades a growing research attention has been paid to the influence of school principals on the effectiveness of schools. Recent developments in the field of education only reinforce the emphasis on the role of the principal in enhancing school effectiveness. In this article a review is given of the research literature on school leadership: What do principals actually do, which management styles do they perform and which targets are they oriented at? Further, the research into the relationship between school leadership and school effectiveness is discussed. Based on a critical consideration of the research field, it is argued that a more integral vision on the routine behaviours of principals is needed than has been found in the research as yet. Theory building is lacking in the field of principalship and school effectiveness. This raises a need for a general research model of school leadership. Such a model is presented in this article. Several characteristics of the presented research model are revealed, which demonstrate that using this general model might result in narrowing the gap between theory and practice and might be conducive to theory building in this field.

K. Peters, P. Slegers en Th. Bergen*

Samenvatting

Onder invloed van het dereguleringsbeleid worden docenten en schoolleiders gestimuleerd om zelf vorm te geven aan het onderwijsbeleid van de school. Scholen kunnen beter beleid voeren als er afstemming plaatsvindt tussen het onderwijskundig en beheersmatig domein. Afstemming veronderstelt van zowel docenten als schoolleiding een oriëntatie op beide domeinen. Met betrekking tot schoolleiders wordt in dit artikel het concept van Hughes, de 'professional-as-administrator', empirisch onderzocht.

Veertien schoolleiders beoordeelden 49 schoolleiderstaken op basis van hun gelijkent. Deze taken zijn a priori geordend op een richtings- en een inhoudsdimensie. Uit de multidimensionale schaalanalyse (indsca) bleek dat de richtingsdimensie empirisch gerepliceerd kon worden. De inhoudsdimensie werd slechts gedeeltelijk gerepliceerd en krijgt ook een wat andere interpretatie. Op basis van de selectie van twintig kerntaken uit de 49 schoolleiderstaken blijkt dat de geselecteerde kerntaken vooral vallen binnen het beheersmatige domein.

De gegevens doen vermoeden dat schoolleiders een dominante oriëntatie hebben op het beheersmatige domein. Deze eenzijdige gerichtheid op beheersmatige zaken lijkt niet bevorderlijk voor de beleidsvoering van scholen.

Inleiding

Docenten en schoolleiders staan de komende jaren voor de taak inhoud te geven aan het door de overheid geïnitieerde beleid van deregulering. Het beleid van deregulering beoogt de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren. Deze door de overheid geïnitieerde ontwikkelingen stellen nieuwe eisen aan het functioneren van

docenten en schoolleiding. Meer inzicht in dit functioneren, dat gebaseerd is op theoretische en empirische kennis, is gewenst. Vragen naar de inrichting van de schoolorganisatie en de aard van de professionaliteit van docenten en schoolleiding zijn daarbij van belang (Van Gennip & Pouwels, 1993; Commissie Van Es, 1993; Schoor, 1993). De vraag is of docenten en schoolleiders om kunnen gaan met een situatie van vergrote autonomie. Dit artikel richt zich op het functioneren van schoolleiders. Daarbij gaat de aandacht uit naar de vraag hoe schoolleiders de taken die zij uitvoeren percipiëren en welke taken zij tot de kern van het schoolleiderschap rekenen¹.

Dit artikel is als volgt opgebouwd. Eerst wordt ingegaan op de relatie tussen de school als organisatie en het professioneel functioneren van docenten en schoolleiding. Vanuit dit theoretisch kader wordt het rolconcept van 'the professional-as-administrator' beschreven. Vervolgens worden de opzet en de resultaten van een onderzoek naar ten eerste de taakperceptie en ten tweede de oriëntatie van schoolleiders op de kernaspecten van hun beroep gepresenteerd. Het artikel wordt afgesloten met een discussie over de interpretatie van de resultaten in het licht van het functioneren van schoolleiders.

1 Theoretisch kader

De laatste jaren voert het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen een beleid van deregulering (Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1992, p. 8).

Dit dereguleringsstreven in het onderwijsbeleid beoogt de autonomie van scholen te vergroten. Onderwijsinstellingen krijgen zo meer de mogelijkheid om binnen de overheidsregels eigen beleid te voeren. De Commissie Van Es (1993) benadrukt de vergroting van de zelfbeschikking van scholen en stelt dat scholen zich

* Met dank aan J. H. G. I. Giesbers voor zijn inhoudelijke bijdrage aan het onderzoek.

moeten ontwikkelen tot moderne arbeidsorganisaties. Om deze zelfbeschikking waar te maken wordt er een groot beroep gedaan op het beleidsvoerend vermogen van scholen. Dit beleidsvoerend vermogen veronderstelt een zekere ontwikkeling van de organisatiestructuur van scholen. Anders geformuleerd: de organisatiestructuur van scholen beïnvloedt de effectiviteit van de beleidsvoering. Zo beschouwd vormt de organisatie van scholen een belangrijke indicator voor de mate waarin scholen in staat zijn om beleid te voeren (Marx, 1987; 1988).

In met name de Amerikaanse schoolorganisatieliteratuur wordt de schoolorganisatie sterk vanuit een dichotoom conceptueel kader beschreven (Schuit & Slegers, 1990; Schuit, Slegers & Giesbers, 1991). Kenmerkend voor deze benadering is dat de school uiteengelegd wordt in een onderwijskundig en beheersmatig domein, die betrekkelijk los van elkaar functioneren. Het onderwijskundig domein is het domein waarbinnen zaken met betrekking tot het primaire proces van de school, namelijk het verzorgen van onderwijs, centraal staan. Binnen dit domein zijn de professionele normen van docenten dominant. Beslissingen over randvoorwaardelijke zaken (personeel, exploitatie, administratie) vallen binnen het beheersmatig domein. Dit domein wordt hoofdzakelijk gereguleerd door bureaucratische principes en is het terrein van de schoolleiding. Onderzoek naar schoolorganisaties in Nederland (Van der Krogt, 1983; Smets, 1983; Pelkmans & Vrieze, 1987; Slegers, 1991) laat zien dat een afstemming van het onderwijskundig en het beheersmatig domein binnen scholen van invloed is op de mate waarin scholen in staat zijn om beleid te voeren. Deze afstemming tussen domeinen stelt eisen aan het professioneel functioneren van docenten en schoolleiding. Een toenemende afstemming tussen het onderwijskundig en beheersmatig domein binnen scholen betekent dat docenten en schoolleiding meer op elkaar betrokken raken. Dit resulteert in een gezamenlijke verantwoordelijkheid voor onderwijskundige en beheersmatige zaken van zowel schoolleiders als docenten (Slegers, Bergen & Giesbers, 1994).

Om het functioneren van docenten te analyseren is het onderscheid tussen beperkte en uitgebreide professionaliteit bruikbaar (Hoyle,

1975, 1989). De beperkte professional is vooral vakinhoudelijk en vakdidactisch geïntereerd en houdt zich met name bezig met de alledaagse beroepsuitoefening in de klas. De uitgebreide professional is, als lid van de schoolorganisatie, óók betrokken in professionele activiteiten buiten de klas. Knoers (1993) stelt dat de beide vormen van professionaliteit elkaar niet hoeven uit te sluiten: de aandacht van de leraar voor de klas dient inbegrepen te zijn in zijn aandacht voor de school. Dit betekent dat de leraar in een relatief autonome school over meer en hogere kwaliteiten dient te beschikken dan uitsluitend onderwijsgevende. Docenten dienen naast een gezamenlijk vaksectiebeleid, ook vakoverstijgend beleid te voeren en tevens betrokken te zijn bij vakoverstijgende activiteiten (Knoers, 1993). In het kader van de zelfstandige beleidsvoering door scholen worden steeds vaker pleidooien gehouden voor de ontwikkeling van de professionaliteit van docenten in de richting van een uitgebreide professional (Slegers & Bergen, 1993; Giesbers & Bergen, 1992; Knoers, 1994). De docent is in dit krachtenspel slechts een van de actoren, de schoolleider de andere.

Naar het functioneren van docenten, op klas en schoolniveau, wordt de laatste tijd relatief veel onderzoek gedaan. Dit geldt echter niet voor het functioneren en de professionaliteit van schoolleiders. Om de professionaliteit van schoolleiders beter in beeld te brengen is getracht om het begrippenpaar van Hoyle ('uitgebreide' en 'beperkte' professionaliteit) toe te passen op het werk van schoolleiders. Door Peters, Slegers en Giesbers (1994) is deze exercitie uitgevoerd. Zij komen tot de conclusie dat het spiegelen van de door Hoyle gehanteerde begrippen problematisch is, omdat het werk van docenten teveel verschilt van het werk van schoolleiders. Mede op grond hiervan is besloten om de taken die schoolleiders uitvoeren nader te analyseren.

2 De schoolleider als manager en professional

Bovenstaande redenering heeft duidelijk gemaakt dat de beleidsvoering door scholen bevorderd wordt door een afstemming tussen het onderwijskundig en beheersmatig domein bin-

nen scholen. Allereerst is de schoolleider verantwoordelijk voor het zo goed mogelijk 'op de winkel passen'. Daarnaast impliceert het afstemmen van deze twee domeinen ook dat schoolleiders binnen het onderwijskundig domein actief zijn.

Interessant in dit kader is het door Hughes (1976, 1985) ontwikkelde concept van de 'professional-as-administrator'. Hughes onderscheidt, binnen dit concept, twee sub-rollen: de 'chief executive'-rol en de 'leading professional'-rol. De schoolleider is "the chief executive of a professionally staffed organization, and may also be regarded as the leading professional of that organization" (Hughes, 1976, p. 302).

De eerste sub-rol, de 'chief executive' (CE), omvat activiteiten die primair een beheersmatig karakter hebben. De 'leading professional' (LP)-rol heeft betrekking op activiteiten die primair onderwijsinhoudelijk van aard zijn. Een belangrijk element in dit rolmodel is de interdependentie van de twee onderscheiden rollen. Daarnaast erkent Hughes expliciet dat er binnen beide rolconcepties interne en externe aspecten te onderscheiden zijn. Ook deze interne en externe aspecten zijn, in de ogen van Hughes, sterk aan elkaar gerelateerd.

Uit onderzoek van Hughes onder 72 schoolleiders bleek, dat er inderdaad een substantiële verwevenheid is tussen de beide sub-rollen (Hughes, 1976, 1985). Vrijwel alle onderzochte schoolleiders slaagden erin om de 'leading professional'-rol en de 'chief executive'-rol in hun werk te integreren. Wel verschilden schoolleiders in de mate waarin zij in staat zijn deze twee rollen in hun totale rol gelijktijdig te activeren en te realiseren.

De veronderstelling is, dat de afstemming tussen het beheersmatig en onderwijskundig domein binnen scholen zal toenemen als schoolleiders de sub-rollen CE en LP op een evenwichtige wijze integreren in hun totale rol. Deze oriëntatie van schoolleiders op beide rollen is in de situatie van vergrote autonomie een belangrijke voorwaarde om het beleidsvoerend vermogen te verbeteren (Slegers & Bergen, 1993).

Het op evenwichtige wijze integreren van de CE- en LP-rol impliceert dat schoolleiders beide rollen als even belangrijk beschouwen.

Resultaten van onderzoek dat in Engeland (Evetts, 1991; 1994) is verricht, laten echter zien dat bij grotere zelfstandigheid van scholen het werk van schoolleiders verder af komt te staan van het primaire proces. In termen van het rolmodel van Hughes uitgedrukt, betekent dit dat een ontwikkeling naar meer zelfstandigheid van scholen in Engeland heeft geleid tot een versterking van de CE-rol van schoolleiders. Blijkbaar beïnvloedt het gevoerde onderwijsbeleid schoolleiders zodanig dat zij hun CE-rol meer benadrukken dan hun LP-rol.

Voor de Nederlandse situatie is de bruikbaarheid van het rolmodel van Hughes en met name de evenwichtige afstemming tussen de rollen nog niet onderzocht. In het nu volgende presenteren we de opzet en resultaten van een onderzoek dat te plaatsen is binnen de domeinbenadering en het rolmodel van schoolleiders.

3 Operationalisering

Uitgaande van het rolmodel van Hughes is er een verkennend onderzoek uitgevoerd, dat meer zicht moet geven op de vraag hoe schoolleiders hun eigen werk percipiëren. In het verlengde hiervan zijn we tevens geïnteresseerd in de vraag welke roldefinitie bij schoolleiders dominant is.

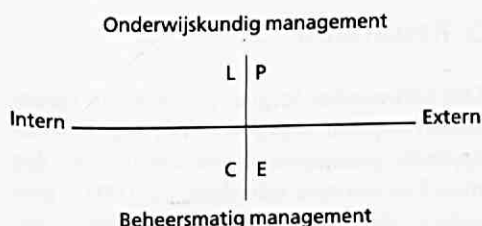
Gekozen is voor een taakspecifieke benadering. Concrete taken die schoolleiders uitvoeren, worden als uitgangspunt genomen voor het onderzoek. Voordat tot een taakinventarisatie is overgegaan, is eerst een classificatieschema ontworpen, waarmee de veelheid en diversiteit van schoolleiderstaken kan worden geordend. Dit schema is gebaseerd op twee dimensies, die ontleend kunnen worden aan het eerder genoemde concept 'the professional-as-administrator' van Hughes (1976, 1985). Binnen dit concept wordt een richtingsdimensie en een inhoudsdimensie onderscheiden (Peters & Slegers, 1994a). De richtingsdimensie kan gedefinieerd worden in termen van de mate waarin schoolleiders bij de uitoefening van hun taken intern of extern gericht zijn. Deze dimensie is actueel, gezien de toenemende concurrentie tussen scholen en de vergroting van de eisen die door de omgeving aan scholen wordt gesteld. Hierdoor wordt het steeds belangrijker, dat schoolleiders een balans vinden tussen

de eisen van de omgeving en de behoeften en mogelijkheden van de school (Giesbers, 1993; Vandenberghe, 1992). Voorbeelden van interne taken zijn onder andere het leiden van de lerarenvergadering en het overleg plegen met de staf. Een voorbeeld van een externe taak is het vertegenwoordigen van de school bij beleidsinstanties zoals het ministerie.

De inhoudsdimensie kan worden beschreven in termen van beheersmatige management-taken en onderwijskundige management-taken. Beheersmatige management-taken zijn taken die gericht zijn op het besturen van de organisatie. Gedacht kan worden aan taken als het coördineren van organisatorische activiteiten en het aannemen en ontslaan van onderwijzend en niet-onderwijzend personeel. Onderwijskundige management-taken zijn taken die gericht zijn op het sturen van het primaire proces van de school. Enkele voorbeelden van dergelijke taken zijn het coördineren van het onderwijs op schoolniveau en het hebben van contact met leerlingen.

In navolging van Hughes impliceert een onderscheid tussen beheersmatig management en onderwijskundig management niet, dat er sprake is van een duidelijke scheidslijn tussen de twee componenten. Effectief leiderschap vraagt immers om een integratie van zowel beheersmatige als onderwijskundige taken binnen het totale werk van schoolleiders.

Deze richtings- en inhoudsdimensie hebben een duidelijke verwantschap met de twee domeinen die Murphy en Hallinger (1992) beschrijven. Het eerste domein is gericht op de interne operatie van de school, waarbij zowel aandacht dient te zijn voor onderwijskundige (teaching-learning) activiteiten als voor algehele schoolbeslissingen. Het tweede domein richt zich op de complexe verbanden tussen de school en de externe omgeving.



Figuur 1. De rollen van Hughes geplaatst binnen de twee dimensies

Door beide dimensies samen te voegen ontstaan vier taakdomeinen: beheersmatig-intern; beheersmatig-extern; onderwijskundig-intern; onderwijskundig-extern (zie Figuur 1).

Een interessante vraag is die naar de verhouding tussen de onderscheiden dimensies en de twee sub-rollen. Zoals bij de beschrijving van het concept de 'professional-as-administrator' naar voren kwam, maakt Hughes binnen elke sub-rol een onderscheid tussen zowel interne als externe aspecten. Dit betekent dat het onderscheid tussen de twee sub-rollen niet gebaseerd is op de richtingsdimensie. Immers, de richtingsdimensie is te herkennen in *beide* sub-rollen. Een belangrijk onderscheid tussen de twee sub-rollen is het onderscheid tussen activiteiten die primair beheersmatig van aard zijn en activiteiten die primair onderwijsinhoudelijk van aard zijn. Dit onderscheid is te herkennen in de inhoudsdimensie. De beschreven conceptuele samenhang tussen dimensies en (sub)rollen kunnen we toelichten aan de hand van Figuur 1. De CE sub-rol wordt geïndiceerd door de beheersmatige taken. De LP sub-rol wordt geïndiceerd door de onderwijskundige taken.

Met dit dimensionale schema als uitgangspunt en gebruik makend van verschillende soorten bronnen, is een groot aantal schoolleiderstaken geïnventariseerd (Waterlander, 1990; Smets 1983; Mahieu, 1984; Schoolleidersgids, 1986; Slegers, 1991). Uiteindelijk zijn 49 taken geselecteerd voor het onderzoek (zie Bijlage 1). Hierbij zijn de volgende criteria gehanteerd.

Allereerst is gekeken naar de overlap en naar de gedetailleerdheid van de taken. Daarnaast is aan een aantal deskundigen (schoolorganisatie-onderzoekers en een schoolleider) gevraagd de taken op hun herkenbaarheid te beoordelen.

Daarna zijn de taken a priori ingedeeld over de twee dimensies. Bij vergelijking van de diverse gehanteerde indelingen van taken (Waterlander, 1990; Smets 1983; Mahieu, 1984; Schoolleidersgids, 1986; Slegers, 1991) bleek een eenduidige indeling, over met name de inhoudsdimensie, problematisch. Gekozen is om die taken waarover geen eenstemmigheid is in te delen aan de hand van de indeling van Slegers (1991) en het rolconcept van Hughes (1985).

Tabel 1*De a priori verdeling van schoolleiderstaken over de twee dimensies*

Richtingsdimensie	Inhoudsdimensie	
	Onderwijskundig management	Beheersmatig management
Intern	1, 2, 3, 4, 7, 8, 9, 12, 13, 23, 48	5, 6, 15, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 34, 35
Extern	10, 11, 14, 41, 42, 43, 44, 45, 46	16, 17, 33, 36, 37, 38, 39, 40, 47, 49

De nummers verwijzen naar de taken zoals opgenomen in Bijlage 1.

Tenslotte is gekozen voor een zo evenwichtig mogelijke verdeling van taken over de vier kwadranten. Tabel 1 geeft aan hoe deze 49 taken a priori verdeeld zijn over de twee dimensies.

4 Onderzoeksvragen en onderzoeksoptzet

De onderzoeksvragen

Uitgaande van het voorafgaande wordt in dit onderzoek allereerst nagegaan of de a priori indeling van taken door de schoolleiders wordt gerepliceerd. Daarna wordt getracht meer zicht te krijgen op de kernaspecten van het beroep van schoolleiders, waarmee de oriëntatie van schoolleiders op de CE- en LP-rol kan worden geïndiceerd.

De concrete vragen waren:

1. Welke dimensionale structuur ligt, volgens schoolleiders, ten grondslag aan de 49 geselecteerde taken?
2. Welke van de 49 taken zijn, in de ogen van schoolleiders, kerntaken?

De onderzoeksgroep

Veertien schoolleiders, zowel rectoren als conrectoren, (negen mannen en vijf vrouwen) hebben aan het onderzoek deelgenomen. Deze schoolleiders geven leiding aan scholen waarmee de Universitaire LerarenOpleiding (UNILO), in het kader van het verlenen van stageplaatsen voor leraren in opleiding, samenwerkt.

De schoolleiders die hebben meegewerkt aan het onderzoek, hebben in het najaar van 1993 aan de dataverzameling deelgenomen. Gemiddeld hebben de schoolleiders drie kwartier aan de twee opdrachten besteed. Tijdens de uitvoering van de beide opdrachten was de eer-

ste auteur steeds persoonlijk aanwezig.

De onderzoeksoptzet

De eerste vraag, naar de dimensionale structuur, is onderzocht met behulp van een gelijkemisanalyse volgens een stapelingsprocedure. Dit houdt in dat de onderzochte schoolleiders de opdracht kregen de 49 taken, die op kaartjes waren gezet, te ordenen naar gelijkenis. Daartoe moesten zij stapeltjes maken van taken, die ze op elkaar vonden lijken. Bij deze opdracht werd niet aangegeven om hoeveel stapeltjes het moest gaan of welke inhoud de stapeltjes moesten hebben. Wel is de respondenten gevraagd meer dan drie stapeltjes en niet meer dan vijftien stapeltjes te maken. Nadat de taken gestapeld waren, is aan de schoolleiders gevraagd de afzonderlijke stapeltjes te benoemen.

De tweede vraag, naar de kerntaken, is onderzocht door schoolleiders te vragen, uit het totaal van 49 taken, twintig taken te selecteren die in hun ogen tot de kerntaken van het beroep horen. Hierbij werd steeds aangegeven dat het hier gaat om centrale taken voor de gehele schoolleiding, los van de eigen positie of verantwoordelijkheid. Het resultaat van deze opdracht was, per respondent, een stapel met tussen de 20 en 26 kerntaken en een stapel met overige taken.

5 Resultaten

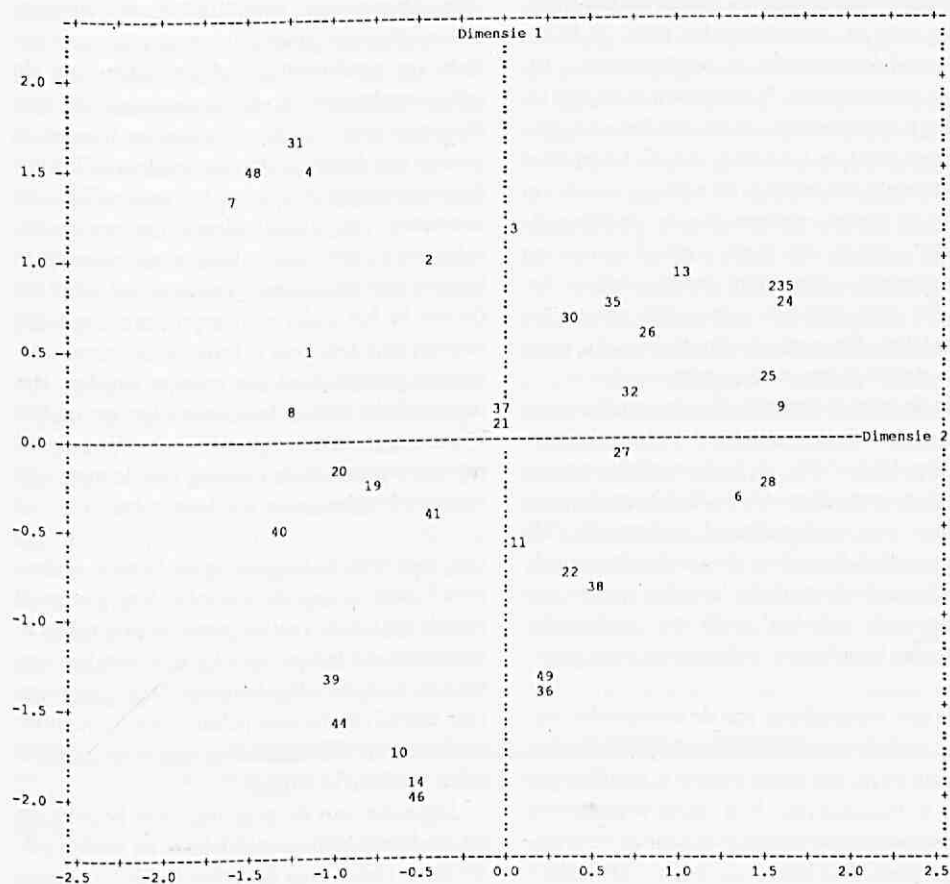
Om antwoord te krijgen op de eerste onderzoeksvraag zijn de gegevens van de gelijkemisoopdracht geanalyseerd met behulp van een meerdimensionale schaalanalyse [MDS: procedure INDSCAL, (drie-weg-analyse, 'untie')]. Voor gedetailleerde informatie over deze techniek wordt verwezen naar Meerling (1981) en Kruskal en Wish (1984).

Voordat de dimensionale structuur met behulp van de MDS-analyse geïnspecteerd kon worden, diende er eerst enig voorwerk te worden gedaan. Dit voorwerk bestond uit een analyse van de door schoolleiders gebruikte labels (de benoeming van de stapeltjes). Door labels aan de stapeltjes toe te kennen, kennen schoolleiders impliciet ook labels aan de afzonderlijke taken toe. Door nu de labels aan de taken te koppelen, wordt het mogelijk taken te lokaliseren die niet onder een homogene noemer gebracht kunnen worden. In totaal hebben de respondenten 24 labels genoemd. 69.8 Procent van de taken werd onder vijf labels geplaatst: 24.5 procent van de taken werd geplaatst bij het label 'personeelsbeleid'; 15 procent van de taken bij 'externe contacten, formeel'; 12.2 procent van de taken bij 'onderwijskundige inhoud/onderwijsbeleid'; 11.3 procent bij 'verdeling financiële middelen' en 6.8 procent bij het label 'leerlingzorg'.

Nu bleek dat vrijwel alle taken door de respondenten bij twee of meer verschillende labels werden genoemd. Echter, negen taken werden bij zes of meer labels genoemd (zie Bijlage 1, de vetgedrukte taken). Vanwege het feit dat deze negen taken niet onder een homogene noemer vallen, zijn ze bij de analyses niet verder meegenomen.

Na analyse van een eerste drie-weg-MDS bleek dat er drie taken als zogenaamde 'uitbijters' geïdentificeerd konden worden. Deze taken zijn bij verdere analyse buiten beschouwing gelaten. Daarnaast bleek dat één respondent extreem scoorde en daarmee dus sterk afweek van de overige respondenten. Om te voorkomen dat deze respondent de resultaten te sterk zou beïnvloeden, zijn de gegevens van deze respondent uit de analyse gehouden.

Met de overgebleven 37 taken en 13 respondenten is een drie-weg MDS-analyse uitge-



Figuur 2. De clustering van de 37 taken op twee dimensies

voerd. Op basis van de hoogte van de stress is gekozen voor de twee-dimensionale oplossing (stress van de twee-dimensionale oplossing is 0.15) (zie Kruskal & Wish, 1984). Deze stress is, gezien het aantal respondenten, goed te noemen. Figuur 2 geeft deze twee-dimensionale oplossing weer.

De resultaten van de twee-dimensionale structuur zijn als volgt te interpreteren. De cijfers geven de positie van de taken weer (zie Bijlage 1 voor de nummers van de taken). Cijfer 1 staat voor taak 1. Omdat het hier gaat om de resultaten van de drie-weg-MDS, mogen de dimensies niet geroteerd worden.

Om de clusters van taken te interpreteren, wordt gekeken of de twee dimensies te benoemen zijn door de taken te projecteren op de twee dimensies. Op dimensie 1 (verticaal) zijn de taken als volgt verdeeld. De taken 'de participatie van ouders op school stimuleren' (14), 'het representeren van de school bij het ministerie' (46) en 'beleid bepalen t.a.v. de M.R., ouderraad, commissies en werkgroepen' (10) scoren sterk negatief. Worden ook de andere taken bij het benoemen van de dimensie betrokken, dan wijst de verdeling van de taken over deze tweede dimensie in de richting van de op basis van theorie geformuleerde 'richtingsdimensie'. Taken die sterk positief scoren op deze dimensie, zijn intern gerichte taken. Taken die sterk negatief scoren zijn extern gerichte taken. De verticale dimensie is dus goed als de richtingsdimensie te interpreteren.

Op de tweede dimensie (horizontaal) scoren onder andere de taken 'het onderwijzend personeel begeleiden' (9), 'de taakomschrijving van docenten vaststellen' (5) en 'het aannemen en ontslaan van onderwijzend personeel' (24) sterk positief. De taken 'de werkwijze van de brugklas organiseren' (7), 'overleg voeren met toeleverende scholen' (40) en 'onderwijsinnovaties begeleiden' (48) scoren sterk negatief.

Na een vergelijking van de empirische verdeling met de a priori indeling blijken met betrekking tot de inhoudsdimensie in totaal negen taken te verschuiven. Vijf taken verschuiven van de onderwijskundige pool naar de beheersmatige pool. Het betreft de taken 'het nemen van beslissingen omtrent beoordelings- en bevorderingsprocedures' (3), 'het begeleiden van

het onderwijzend personeel' (9), 'het bijwonen van conferenties, het deelnemen aan het (con)rectoren convent, et cetera' (11), 'het regelen van de nascholing van de docenten' (13) en 'functionerings- en beoordelingsgesprekken houden' (23). Vier taken verschuiven van de beheersmatige naar de onderwijskundige pool, namelijk: 'toezicht houden op de orde in het gebouw' (19), 'het door school lopen voor en tijdens de lessen' (20), 'het besteden van de vrije ruimte in de lessentabel' (31) en 'het voeren van overleg met toeleverende scholen' (40). In het totaal verschuift 24 procent van de taken ten opzichte van de a priori indeling, wat betekent dat de a priori indeling in hoge mate wordt gerepliceerd. Door deze verschuiving van taken blijkt het benoemen van deze dimensie problematisch. Na analyse van de verdeling van taken over de dimensie 2 blijkt dat taken die sterk negatief scoren, taken zijn die meer gericht zijn op het primaire proces van de schoolorganisatie, namelijk het onderwijzen. Taken die sterk positief scoren, zijn meer gericht op randvoorwaardelijke zaken van de schoolorganisatie. Zo geïnterpreteerd zou deze dimensie beter beschreven kunnen worden in termen van de nabijheid van de taken tot het onderwijsleerproces. Binnen het onderzochte takenpakket van schoolleiders is dan een onderscheid te maken tussen clusters van taken die te typeren zijn als taken die verder ofwel taken die dichter bij het onderwijsleerproces staan. Deze interpretatie betekent in feite dat de inhoudsdimensie genuanceerd zou moeten worden. Het onderscheid tussen beheersmatige en onderwijskundige taken zou dan geherformuleerd moeten worden in de richting van de mate van nabijheid tot het onderwijsleerproces.

Om antwoord te krijgen op de tweede onderzoeksvraag is aan de schoolleiders gevraagd om uit het totaal van 49 taken twintig taken te selecteren die in hun ogen tot de kerntaken van het schoolleiderschap behoren. Deze gegevens zijn geanalyseerd met behulp van frequentieverdelingen. De resultaten van deze analyse staan vermeld in Bijlage 2.

Inspectie van de gegevens met betrekking tot de kerntaken (gemiddelden en standaarddeviaties) laten zien dat schoolleiders van mening verschillen ten aanzien van wat ze als kerntaken beschouwen. Enige terughoudend-

heid bij de interpretatie van deze gegevens is om deze reden dan ook op zijn plaats.

Interessant is dat, naarmate de score van de kerntaken rond de .50 komt, de standaarddeviatie toeneemt. Op basis van de gemiddelde scores en de standaarddeviatie kan een driedeling gemaakt worden met betrekking tot de kerntaken. Ten eerste een groep van taken (met een gemiddelde $>$ dan .57 en een standaarddeviatie tussen de .27 en .47) die schoolleiders beschouwen als kerntaken. Twaalf taken blijken aan dit criterium te voldoen. Het gaat dan om met name taken die betrekking hebben op het personeelsbeleid (taken 23, 24, 25, 35) en taken die betrekking hebben op de financiën (taken 21 en 38). Ten tweede een middengroep (met een gemiddelde tussen .57 en .36 en een standaarddeviatie tussen de .51 en .50) waar vooral de verschillen tussen de schoolleiders duidelijk worden. En tenslotte een groep taken (met een gemiddelde $<$ dan .36 en met een standaarddeviatie tussen de .47 en .27) waarvan schoolleiders van mening zijn dat ze niet tot de kern van het schoolleiderschap gerekend kunnen worden. Na interpretatie van de resultaten van de frequentie analyse blijkt dat er relatief meer taken tot kerntaken werden gedefinieerd die als beheersmatig te typeren zijn dan taken die meer als onderwijskundig te typeren zijn.

Delen wij de kerntaken in op de vier dimensies, dan ontstaat het beeld als weergegeven in Tabel 2.

Tabel 2 laat zien dat de meeste kerntaken vallen binnen het kwadrant 'ver van het onderwijsleerproces'/intern. Verder valt op dat er geen kerntaken vallen binnen het kwadrant 'dicht bij het onderwijsleerproces'/extern. De kwadranten 'dicht bij het onderwijsleerproces'/intern en 'ver van het onderwijsleerproces'/extern ten slotte bevatten relatief weinig kerntaken.

Deze resultaten suggereren dat de relatie tussen de rollen en dimensies complexer is dan we aanvankelijk veronderstelden. Echter, zowel

de frequentie verdeling als de indeling van de kerntaken op de dimensies, doet vermoeden dat schoolleiders binnen hun werk meer georiënteerd zijn op de CE-rol dan op de LP-rol.

6 Conclusies en discussie

Voordat we conclusies trekken, is het van belang er nog eens op te wijzen dat de uitspraken gedaan worden op basis van gegevens van een kleine groep van dertien respondenten.

Op basis van deze resultaten kan geconcludeerd worden, dat de richtingsdimensie door de data gerepliceerd wordt. Hoewel deze dimensie herkenbaar uit de MDS-analyse komt, zijn wij er niet zeker van of deze dimensie geen artefact is van onze a priori indeling. Een validering van deze dimensie in verder onderzoek is gewenst om meer zicht hierop te krijgen.

Uit de resultaten blijkt verder dat de verdeling van de taken over de theoretische inhoudsdimensie bij deze schoolleiders empirisch voor een groot deel gerepliceerd wordt. Hoewel wij de dimensie voornamelijk als inhoudsdimensie willen blijven handhaven, is de inhoudelijke benoeming van deze dimensie problematisch. De clustering van de taken in Figuur 2 komt niet volledig overeen met de a priori verdeling van de taken (zie Tabel 1). Verschoven zijn vooral die taken die gericht zijn op de begeleiding en ondersteuning van docenten. Theoretisch mogen taken met betrekking tot het personeel dan geschaard worden onder het onderwijskundige domein, schoolleiders lijken dergelijke taken te definiëren tot het beheersmatige domein. Deze gegevens doen vermoeden dat schoolleiders de taken die behoren tot de inhoudsdimensie interpreteren in termen van nabijheid tot het onderwijsleerproces. Deze benoeming is conform de bevindingen van Bakkenes, De Brabander en Imants (1993).

Vanuit het perspectief van deze schoolleiders is het definiëren van de inhoudsdimensie

Tabel 2
De twaalf kerntaken verdeeld over de twee empirische dimensies

Richtingsdimensie	Inhoudsdimensie	
	Dichtbij het onderwijsleerproces	Ver van het onderwijsleerproces
Intern	4, 48	5, 9, 21, 23, 24, 25, 27, 30, 35
Extern		38

in termen van nabijheid tot het onderwijsleerproces wellicht te verklaren vanuit het onderscheid naar de soort sturing die schoolleiders geven aan het primaire proces, in termen van directe of indirecte sturing. Directe sturing heeft primair betrekking op het bewaken van de kwaliteit en op de vernieuwing van het primaire proces zelf. Het gaat hierbij om activiteiten op schoolniveau die de vormgeving en de uitvoering van het primaire proces in de klas direct beïnvloeden. Hierbij valt te denken aan taken als het vaststellen van onderwijsdoelen en de besteding van de vrije ruimte. De meer indirecte sturing heeft betrekking op het creëren van randvoorwaarden om de kwaliteit van het onderwijs te bevorderen. Dit kunnen taken zijn die te maken hebben met het professionaliseren van het onderwijsteam. Hierbij gaat het om activiteiten die de organisatie of onderdelen daarvan betreffen en als zodanig indirect de vormgeving en uitvoering van het onderwijs in het primaire proces beïnvloeden. Dit globale onderscheid in soorten van sturing is ook te herkennen in het concept van onderwijskundig leiderschap (Krüger, 1994). Karakteristiek voor een onderwijskundig leider is, dat deze beide vormen van sturing hanteert bij het leiden van de school.

Bovenstaande leidt tot de conclusie dat op basis van deze resultaten een doordenking van de gevonden verdeling van taken en de benoeming van de dimensie noodzakelijk is. In het verlengde hiervan dient tevens de conceptuele uitwerking van het rolmodel van Hughes in een richtings- en inhoudsdimensie kritisch te worden bezien.

De resultaten van de analyse op de twaalf kerntaken die schoolleiders noemen, laat zien dat schoolleiders in dit onderzoek die taken definiëren als kerntaken, die vooral personele en financiële zaken betreffen. Veel minder worden taken genoemd die direct het onderwijsleerproces betreffen. Dit suggereert dat deze schoolleiders meer georiënteerd zijn op werkzaamheden die tot het beheersmatig domein behoren en daarmee een accent leggen op hun CE-rol.

De resultaten van de selectie van de kerntaken doet de vraag rijzen of er een relatie bestaat tussen de wijze waarop schoolleiders hun taken percipiëren en hun professionele oriëntatie.

Wij hebben reeds aangegeven dat het beleidsvoerend vermogen van scholen wordt bevorderd als schoolleiders zowel de CE-rol als de LP-rol in hun totale werk integreren. Uit dit onderzoek blijkt dat schoolleiders een accent leggen op de CE-rol. Dit doet vermoeden dat schoolleiders zich minder concentreren op afstemmingsvraagstukken tussen het onderwijskundig domein en het beheersmatig domein binnen de school. Tegen de achtergrond van het hierboven geschetste theoretische kader is deze oriëntatie niet bevorderlijk voor het beleidsvoerend vermogen van scholen.

Verder onderzoek naar met name het professioneel functioneren van de schoolleiding is gewenst om deze veronderstelling empirisch te onderbouwen.

Noten

- 1 Het onderzoek maakt deel uit van het onderzoeks-deelprogramma 'Vakoverstijgend functioneren van docenten en schoolleiding' van de Universitaire Leraren Opleiding van de KU Nijmegen.

Literatuur

- Bakkenes, I., Brabander, I. C. J. de, & Imants, J. (1993). Professional isolation in primary schools and teachers' task perception. In F. K. Kieviet & R. Vandenberghe (Eds.), *School culture, school improvement & teacher development* (pp. 171-198). Leiden: DSWO-press.
- Es, A. van (1993). *Een beroep met perspectief; De toekomst van het leraarschap*. Leiderdorp: Graficon.
- Evetts, J. (1991). The experience of secondary headship selection: continuity and change. *Educational Studies*, 17, 285-294.
- Evetts, J. (1994). The New Headteacher: the changing work culture of secondary headship. *School Organisation*, 14(1), 37-48.
- Gennip, J. van, & Pouwels, J. P. A. (1993). *Loopbaanwensen van leraren in het voortgezet onderwijs: Onderzoek naar de arbeidsmobiliteit*. Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen.
- Giesbers, J. H. G. I. (1993). Organisatie en omgeving: een wisselwerking. In *Onderwijskundig Lexicon II*. (pp. 1-20). Alphen aan den Rijn: Samsom.

- Giesbers, J. H. G. I., Bergen Th. (1992). *Professionaliteit en professionalisering van leraren*. Culemborg: Educaboek
- Handboek personeelsbeleid in de school. (1990). Taakdifferentiatiefunctie en taakbeschrijving.
- Hoyle, E. (1975). Leadership and decision-making in education. In M. G. Hughes (Ed.), *Administering Education: International Challenge* (pp. 30-44). London: The Athlone Press.
- Hoyle, E. (1989). The primary school teacher as professional. In M. Galton & A. Blyth (Eds.), *Handbook of Primary Education in Europe* (pp. 415-432). London: David Fulton (in association with the Council of Europe).
- Hughes, M. G. (1976). The professional-administrator: the case of the secondary school head. In R. S. Peters (Eds.), *The Role of the Head* (pp. 50-62). University of London. London, Henley and Boston: Routledge and Kegan Paul.
- Hughes, M. G. (1985). Leadership in Professionally Staffed Organisations. In M. Hughes, P. Ribbins & H. Thomas (Eds.), *Managing Education: the System and the Motivation* (pp. 262-290). London: Holt, Rinehart and Winston.
- Knoers, A. (1993). De universitaire lerarenopleiding in het perspectief van de autonome school. In Th. Bergen & E. Verbeet (Red). *Een opleiding met toekomst* (pp. 11-26). De Universitaire Lerarenopleiding van de KUN.
- Knoers, A. M. P. (1994). De leraar in de autonome school. *Pedagogische Studiën*, 71, 187-199
- Krogt, F. van der (1983). *Probleemoplossing en beleidsvoering in scholen*. Leiden: Rijksuniversiteit.
- Krüger, M. (1994). *Sekseverschillen in schoolleiderschap*. Alphen aan den Rijn: Samsom H. D. Tjeenk Willink.
- Kruskal, J. B., & Wish, M. (1984). *Multidimensional Scaling*. Sage Paper.
- Mahieu, P. (1984). *Hoofd in de wolven en voeten op de grond, de schoolleider tussen opvoeding en management, tussen theorie en praktijk*. Leuven: Uitgeverij Acco.
- Marx, E. (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. (1988). De uitkomsten van de OTO-gevalsstudies, organisatiekundig bezien. *Meso*, 8(38), 20-32.
- Meerling (1981). *Methoden en technieken van psychologisch onderzoek, Deel 2*. Meppel: Boomers.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen (1992). *Opleiding schoolleiders primair onderwijs: meewerkende of leidende directeuren*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen.
- Murphy, J., & Hallinger, P. (1992). The principalship in an era of transformation. *Journal of Educational Administration*, 2, 117-139.
- Pelkmans, A., & Vrieze, G. (1987). *Meer over coördinatie en management in het voortgezet onderwijs*. Nijmegen: ITS.
- Peters, C. M. T., Slegers, P. J. C., & Giesbers, J. H. G. I. (1994). The professional Orientation of Principals in Secondary Education. In D. Oldroyd and F. van Wieringen, *European Issues in Educational Management* (pp. 49-67) De Lier: Academische Boeken Centrum, ABC.
- Peters, K., & Slegers P. (1994a). De professionele oriëntatie van schoolleiders. *Meso*, 14(73), 22-27.
- Peters, K., & Slegers P. (1994b). *De professionele oriëntatie van schoolleiders in het voortgezet onderwijs*. Paper gepresenteerd tijdens de Onderwijs Research Dagen te Utrecht.
- Schoolleidersgids* (1986). Taakomschrijving schoolleiding.
- Schoor, C. (1993). Commissie-Van Es. *Didactief*, 23(4) 5-7
- Schuit, H., & Slegers, P. J. (1990). De schoolorganisatiemodellen van Marx als alternatief voor de dichotome benadering van scholen. In J. H. G. I. Giesbers & F. J. van der Krogt (Red.), *Werken met modellen in organisaties*. (pp. 75-86). Alphen aan den Rijn: Samsom/H. D. Tjeenk Willink.
- Schuit, H., Slegers, P. J., & Giesbers, J. (1991). *The Dual Character of Schools as Organisations*. Sheffield papers in Education Management.
- Slegers, P. (1991). *Scholen 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., & Bergen Th., (1993). Ieder voor zich of een evenwichtige afstemming. Over de professional in een professionele organisatie. *Meso-magazine*, 13(69), 2-7.
- Slegers, P., Bergen, Th., & Giesbers, J. (1994). The Policy-making Capacity of Schools: Results of a Dutch Study. *Educational Management and Administration*, 22(3), 147-159.
- Smets, P. (1983). *Werkverdelen op school*. Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociologie.

Vandenberghe, R. (1992). *Creative management of a school, a matter of vision and daily interventions*. Paper presented at the second National Educational Management Congress. Rand Afrikaans University.

Waterlander, J. (1990). Taakdifferentiatie/functie en taakbeschrijving. *Handboek personeelsbeleid in de school*. 600/1-57

Auteurs

K. Peters is als AIO werkzaam bij de Universitaire LerarenOpleiding aan de Katholieke Universiteit te Nijmegen.

P. Sleegers is als Universitair docent werkzaam bij de Universitaire LerarenOpleiding aan de Katholieke Universiteit te Nijmegen.

Th. Bergen is Wetenschappelijk directeur van de Universitaire LerarenOpleiding en als Universitair Hoofddocent werkzaam bij de Vakgroep Onderwijskunde aan de Katholieke Universiteit te Nijmegen.

Adres: Universitaire LerarenOpleiding, Katholieke Universiteit Nijmegen, Postbus 9103, 6500 HD Nijmegen

Abstract

The task-perception of schoolleaders

K. Peters, P. Sleegers & Th. Bergen. *Pedagogische Studiën*, 1995, 72, 424-436.

Due to the policy of deregulation teachers and schoolleaders are stimulated to develop their own school policy. Schools can improve their policy if they integrate both the instructional and the administrative domain. This integration presumes that teachers and schoolleaders have an orientation on both domains.

This article focuses on the task-perception of schoolleaders. This means that the concept 'the professional-as-administrator', which is developed by Hughes is empirically tested.

Fourteen schoolleaders were asked to do a similarity rating on 49 schoolleader-tasks. These tasks were, a priori, spread over two dimensions, a direction-dimension and a content-dimension. The multidimensional scaling analysis (indscal) empirically verified the direction-dimension. For the

content-dimension less empirical support was found, which necessitated a re-interpretation of this dimension.

The results of the selection of 20 core-tasks out of the 49 tasks showed that the core-tasks are mostly situated within the administrative domain.

These results implicate that schoolleaders have a dominant orientation on administrative tasks. This is not favourable, because this on-sided orientation on administrative matters will not advance the policy-making of schools.

Bijlage 1

49 schoolleiderstaken

1. Het coördineren van de leerlingbegeleiding
2. Het vaststellen van de wenselijkheid om bepaalde leermiddelen aan te schaffen
3. Het nemen van beslissingen omtrent beoordelings- en bevorderingsprocedures
4. Het vaststellen en bewaken van de onderwijsdoelen
5. Het vaststellen van de taakomschrijving van docenten
6. Het regelen van de werktijden en taken van het niet-onderwijzend personeel
7. Het organiseren van de werkwijze van de brugklas
8. Het praten met leerlingen over alle informatie betreffende henzelf (prestatie, motivatie, vakkenpakket)
9. Het begeleiden van het onderwijzend personeel
10. Lidmaatschap van M.R., ouderraad, commissies en werkgroepen
11. Het bijwonen van conferenties, het deelnemen aan het (con)rectoren-convent, et cetera
12. **Overleggen met staf (mentoren, sectiehoofden, et cetera)**
13. Het regelen van de nascholing van de docenten
14. Contact hebben met ouders en het stimuleren van participatie van ouders op school
15. **Het leiden en organiseren van het eindexamen**
16. **De externe verantwoordelijkheid hebben van het eindexamen**
17. **Het schrijven van het jaarverslag**
18. **Het opstellen en bewaken van schoolregels**
19. Toezicht houden op de orde in het gebouw
20. Het door school lopen voor en tijdens de lessen
21. Het verdelen van de financiële middelen over diverse uitgaveposten
22. Het organiseren en controleren van de administratie
23. Functionerings- en beoordelingsgesprekken houden
24. Het aannemen en ontslaan van onderwijzend personeel
25. Het aannemen en ontslaan van niet-onderwijzend personeel
26. Het regelen van de interne vervanging
27. Bemiddelen in interne conflictsituaties tussen personeelsleden en/of leerlingen
28. Het begeleiden van het niet-onderwijzend personeel
29. **Het coördineren van het interne informatietransport (interne stukken)**
30. Het verdelen van de leraarlessen
31. Het besteden van de vrije ruimte in de lessentabel
32. Nieuwe correctoren voordragen
33. **Het leiden en organiseren van buitenschoolse activiteiten (werkweken, sportdagen, feestavonden, liefdadigheidsacties)**
34. **Het leiden van vergaderingen (algemene lerarenvergadering, et cetera)**
35. Het regelen van de taakverdeling van de directie
36. Het opzetten van contractactiviteiten
37. Het behandelen van onverwachte problemen en gebeurtenissen (diefstal, trouwerij, begrafenissen)
38. Contact hebben met bevoegd gezag over alle mogelijke personele en materiële zaken
39. Het coördineren van de voorlichting/P.R.
40. Het voeren van overleg met toeleverende scholen
41. Contact hebben met gezondheidsdiensten (psycholoog, arts, maatschappelijk werk)
42. *Contact hebben met de inspectie*
43. *Contact hebben met het ministerie*
44. Contact hebben met andere scholen en opleidingsinstituten
45. *Het representeren van de school bij de inspectie*
46. Het representeren van de school bij het ministerie
47. **Het coördineren en ontvangen van gasten op school**
48. Het leiden en organiseren van onderwijs-innovaties (bijvoorbeeld de basisvorming)
49. Overeenkomsten treffen bij verhuur van de gebouwen en ruimten

Vet gedrukte taken zijn taken die op basis van de alfabetische codes uit de analyse zijn verwijderd.

Cursief gedrukte taken zijn taken die op basis van hun 'uitbijters'eigenschap uit de analyse zijn verwijderd.

Bijlage 2

Verdeling van de kerntaken

Schoolleiderstaken		Gemid.	Std. dev.
23.	Functionerings- en beoordelingsgesprekken houden	.93	.27
24.	Het aannemen en ontslaan van onderwijzend personeel	.93	.27
48.	Het leiden en organiseren van onderwijs-innovaties (bijvoorbeeld de basisvorming)	.89	.36
38.	Contact hebben met bevoegd gezag over alle mogelijke personele en materiële zaken	.86	.36
21.	Het verdelen van de financiële middelen over diverse uitgaveposten	.86	.36
25.	Het aannemen en ontslaan van niet-onderwijzend personeel	.86	.36
35.	Het regelen van de taakverdeling van de directie	.79	.43
4.	Het vaststellen en bewaken van de onderwijsdoelen	.79	.43
30.	Het verdelen van de leraarlessen	.79	.43
27.	Bemiddelen in interne conflictsituaties tussen personeelsleden en/of leerlingen	.71	.47
9.	Het begeleiden van het onderwijzend personeel	.71	.47
5.	Het vaststellen van de taakomschrijving van docenten	.71	.47
28.	Het begeleiden van het niet-onderwijzend personeel	.57	.51
31.	Het besteden van de vrije ruimte in de lessentabel	.50	.52
3.	Het nemen van beslissingen omtrent beoordelings- en bevorderingsprocedures	.50	.52
13.	Het regelen van de nascholing van de docenten	.50	.52
6.	Het regelen van de werktijden en taken van het niet-onderwijzend personeel	.50	.52
11.	Het bijwonen van conferenties, het deelnemen aan het (con)rectorenconvent, etcetera	.43	.51
37.	Het behandelen van onverwachte problemen en gebeurtenissen (diefstal, trouwerij)	.43	.51
22.	Het organiseren en controleren van de administratie	.43	.51
39.	Het coördineren van de voorlichting/P.R.	.43	.51
14.	Contact hebben met ouders en het stimuleren van participatie van ouders op school	.36	.50
1.	Het coördineren van de leerlingbegeleiding	.36	.50
40.	Het voeren van overleg met toeleverende scholen	.29	.47
26.	Het regelen van de interne vervanging	.29	.47
10.	Lidmaatschap van M.R., ouderraad, commissies en werkgroepen	.29	.47
19.	Toezicht houden op de orde in het gebouw	.29	.47
46.	Het representeren van de school bij het ministerie	.21	.43
32.	Nieuwe conrectoren voordragen	.21	.43
8.	Het praten met leerlingen over alle informatie betreffende henzelf (prestatie, motivatie, et cetera)	.14	.36
7.	Het organiseren van de werkwijze van de brugklas	.14	.36
2.	Het vaststellen van de wenselijkheid om bepaalde leermiddelen aan te schaffen	.14	.36
49.	Overeenkomsten treffen bij verhuur van de gebouwen en ruimten	.14	.36
20.	Het door school lopen voor en tijdens de lessen	.14	.36
36.	Het opzetten van contractactiviteiten	.07	.27
44.	Contact hebben met andere scholen en opleidingsinstituten	.07	.27

J. Roeleveld en M. Derriks

Samenvatting

In dit artikel wordt de vraag gesteld of er bij voortijdige verlaters van de hoogste klassen van HAVO en VWO, net als bij voortijdige verlaters van LBO en MAVO, sprake is van een kwetsbare maatschappelijke positie. Met behulp van gegevens uit het SLVO-cohort van het CBS worden eerst degenen die de hoogste klassen van HAVO en VWO gediplomeerd of ongediplomeerd verlaten, vergeleken met HAVO-ers en VWO-ers die verder leren. Vervolgens wordt, met behulp van nieuw verzamelde gegevens, de maatschappelijke loopbaan na het ongediplomeerd onderwijsverlaten vergeleken met die van onderwijsverlaters met een HAVO- of VWO-diploma. Het blijkt dat ongediplomeerde onderwijsverlaters van HAVO en VWO zich na enkele jaren toch vaak weer verder geschoold hebben. Opmerkelijk is dat, hoewel ongediplomeerde onderwijsverlaters meteen na het schoolverlaten vaker werkloos worden dan gediplomeerde onderwijsverlaters, dit verschil na enkele jaren is verdwenen. De algemene conclusie is dat de positie van uitvallers uit de hoogste klassen van HAVO en VWO weinig zorgwekkend is.

1 Inleiding en onderzoeksvragen

Voortijdig schoolverlaten is al geruime tijd een aandachtspunt van beleid en onderzoek. De afgelopen jaren zijn diverse studies verricht naar de omvang (landelijk, regionaal of lokaal), de oorzaken en achtergronden van voortijdig schoolverlaten, alsmede naar de mogelijkheden voor scholen en beleid om het probleem terug te dringen (Babeliowsky, 1986; De Vries & Peetsma, 1987; De Vries & De Jong, 1988; Bos, Van Kesteren, Stoel & Vermeulen, 1990; Bock & Hövels, 1991). De huidige aandacht (zorg) voor voortijdig schoolverlaten wordt niet zozeer ingegeven door de omvang van het verschijnsel - het percentage voortijdige schoolverlaters is in de loop der jaren tachtig

afgenomen van 3,7% in 1979/80 naar zo'n 3% in 1988/89 (Voncken & Moerkamp, 1991), maar vooral door de slechte arbeidsmarktperspectieven van voortijdige schoolverlaters. Op zich is dat niet nieuw. Over het algemeen hebben ongediplomeerde schoolverlaters een ongunstiger positie op de arbeidsmarkt dan degenen die de arbeidsmarkt gediplomeerd betreden. De problematiek van het ongediplomeerd schoolverlaten lijkt nu echter ernstiger. Juist omdat de onderwijsdeelname van jongeren is toegenomen (steeds meer jongeren volgen steeds langer onderwijs en halen steeds hogere diploma's), wordt de achterstand van diegenen die geen enkel diploma voortgezet onderwijs bezitten groter en daarmee hun arbeidsmarktperspectieven ongunstiger. Niet alle ongediplomeerden hebben echter even ongunstige perspectieven op de arbeidsmarkt. Jongeren met de minste opleiding (degenen met alleen basisonderwijs of uitvallers uit LBO en MAVO), lopen de grootste kans om werkloos te worden (Meesters & Einerhand, 1986; Neve, 1989; Hövels & Bock, 1991). Vergeleken met gediplomeerde verlaters hebben ongediplomeerde verlaters van deze schooltypen niet alleen direct na het schoolverlaten minder kans op werk, op de langere termijn worden de verschillen alleen maar groter. Vanwege deze relatief zeer zwakke arbeidsmarktpositie zijn er voor deze groepen voortijdige schoolverlaters allerlei specifieke initiatieven ontwikkeld om hen alsnog verder te scholen en beter te kwalificeren voor de arbeidsmarkt. Veel minder aandacht was er tot nu toe voor de schoolverlaters uit de hogere vormen van het algemeen voortgezet onderwijs.

Begin van de jaren negentig kreeg men op beleidsniveau meer aandacht voor de hogere trap van het voortgezet onderwijs, het HAVO en VWO. De nota 'Profiel van de tweede fase van het voortgezet onderwijs' is daar een voorbeeld van. Naast verbetering van het onderwijs in de tweede fase door 'profilering' vormt het terugdringen van voortijdig schoolverlaten in

deze nota een belangrijk aandachtspunt. Want hoewel de totale uitval uit het voortgezet onderwijs in de loop der jaren is afgenomen, is de uitval uit de top van HAVO en VWO (in tegenstelling tot die uit LBO en MAVO) vanaf het begin van de jaren tachtig gestegen en hoog te noemen vergeleken met die uit LBO en MAVO (De Vries & De Jong, 1988). Ondanks de relatief hoge uitval uit de top van HAVO en VWO is er over deze voortijdige schoolverlaters en hun verdere activiteiten en ervaringen na het schoolverlaten weinig bekend. Hoewel ze langer voortgezet onderwijs hebben gevolgd dan voortijdige schoolverlaters uit MAVO en LBO, hebben ze geen echte (primaire) beroepskwalificatie verworven. Er bestaat dan ook de verwachting dat ook voor deze groep voortijdige schoolverlaters geldt dat ze, net als de uitvallers uit LBO en MAVO, een kwetsbare maatschappelijke positie zullen innemen.

Dit was voor het Ministerie van O&W, i.c. de Commissie Jeugdonderzoek, aanleiding een onderzoek uit te laten voeren naar de verdere loopbaan van jongeren die voortijdig de tweede fase van het voortgezet onderwijs (inclusief het MBO en Bbo) verlaten. Dit onderzoek is uitgevoerd door het SCO-Kohnstamm Instituut in samenwerking met het CBS. De achterliggende vraag van het onderzoek was of er bij de voortijdige verlaters van de tweede fase van het voortgezet onderwijs, net als bij de verlaters van de eerste fase, sprake is van een kwetsbare maatschappelijke positie. Het eindrapport van dit onderzoek is recent gepubliceerd (Roelvelde, Derriks & Roede, 1994).

In dit artikel presenteren we de bevindingen uit dit onderzoek die betrekking hebben op de voortijdige verlaters van de hoogste klassen van HAVO en VWO. Daarbij wordt steeds onderscheid gemaakt tussen leerlingen die wel en leerlingen die niet het diploma hebben behaald.

In dit artikel geven we antwoord op twee hoofdvragen. De eerste vraag heeft betrekking op de loopbaan tot het verlaten van het onderwijs en luidt: *waarin onderscheiden leerlingen, die vanuit de hoogste klassen van HAVO en VWO (met of zonder diploma) het onderwijs verlaten, zich van leerlingen die doorstromen naar verder onderwijs?*

Ter beantwoording van deze eerste vraag is gebruik gemaakt van gegevens van een cohort leerlingen dat in 1982 van basisonderwijs over-

ging naar voortgezet onderwijs. Daaruit zijn alle leerlingen geselecteerd die vanuit de hoogste klassen van HAVO en VWO het onderwijs verlieten of doorstroomden naar vervolgonderwijs. We verkrijgen zo, beter dan met een eenmalige steekproef, een goed beeld van de hele populatie leerlingen die, met of zonder vertragung en/of verlengde leerwegen, in de tweede fase van HAVO en VWO terecht zijn gekomen.

De tweede vraag heeft betrekking op de periode na verlaten van het voltijd onderwijs en luidt: *welke loopbaan volgen leerlingen die vanuit de hoogste klassen van HAVO en VWO (met of zonder diploma) het onderwijs verlaten op de arbeidsmarkt en in eventueel verder onderwijs?*

Om deze tweede vraag te beantwoorden zijn bij een steekproef van de geselecteerde leerlingen uit het genoemde cohort aanvullende gegevens verzameld over de verdere loopbaan in het onderwijs en op de arbeidsmarkt. Daarbij ging onze aandacht in het bijzonder uit naar verschillen tussen leerlingen die met of zonder diploma de tweede fase van HAVO en VWO verlieten.

In de volgende paragraaf gaan we nader in op de gegevens die gebruikt zijn om beide vragen te beantwoorden. Daarna volgen twee paragrafen waarin de resultaten van de uitgevoerde analyses worden gepresenteerd. Aan het slot van het artikel gaan wij aan de hand van de onderzoeksbevindingen nader in op de vraag hoe zorgwekkend de positie is van voortijdige schoolverlaters uit de tweede fase van het voortgezet onderwijs.

2 Data en opzet analyses

Voor het onderzoek is aansluiting gezocht bij het cohort 1982 van het CBS (SLVO-cohort; CBS, 1988). Dit is een steekproef van 16813 leerlingen, die in 1982 in de laatste klas van het gewoon lager onderwijs verbleven en waarvan het merendeel in 1983 instroomde in het voortgezet onderwijs. De schoolloopbaan van elke cohortleerling is door het CBS gevolgd tot het moment dat hij of zij het reguliere voltijdonderwijs verliet. Omdat het mogelijk is dat de leerlingen daarna verder zijn gegaan in niet-regulier onderwijs (deeltijd onderwijs, particu-

Tabel 1

Aantallen geselecteerde leerlingen uit SLVO-cohort; naar schooltype en diploma

	HAVO		VWO	
	geen diploma	wel diploma	geen diploma	wel diploma
vanuit 2e fase HAVO of VWO naar ander onderwijs (onderwijswisselaar)	194	1483	71	1839
vanuit 2e fase HAVO of VWO voltijd onderwijs verlaten (cohortverlater)	381	705	193	402
2e fase HAVO of VWO in september 1990 nog niet verlaten (niet geselecteerd)	101	-	105	-

lier onderwijs, bedrijfsopleidingen, losse cursussen etc.), gebruiken we voor leerlingen die door het CBS niet meer zijn gevolgd de term 'cohortverlater' in plaats van 'onderwijsverlater'.

Uit het cohort 1982 zijn leerlingen geselecteerd die in een reeks van vier jaren in de tweede fase van het HAVO en VWO verbleven. Deze reeks van jaren start met het schooljaar 1986-87: dit is het eerste jaar dat (onvertraagde) leerlingen in een vierde klas van HAVO of VWO kunnen zitten. De reeks eindigt met het schooljaar 1989-90, zodat uitvallers ten tijde van de aanvullende dataverzameling in het najaar van 1992 tenminste enkele jaren het (voltijd) onderwijs hebben verlaten. Van de geselecteerde leerlingen is nagegaan of zij het reguliere voltijd-onderwijs hebben verlaten (*cohortverlaters*) of dat zij doorstroomden naar ander onderwijs (*onderwijswisselaars*). In Tabel 1 wordt een overzicht gegeven van de aantallen geselecteerde leerlingen.

We zien dat vrijwel alle leerlingen uit het SLVO-cohort, die in de 2e fase van HAVO en VWO hebben verbleven, in onze selecties zijn opgenomen. Alleen een klein aantal sterk ver-

traagde leerlingen verbleef in september 1990 nog in de hoogste klas(sen) van HAVO en VWO. De analyses ter beantwoording van de eerste onderzoeksvraag (paragraaf 3) zijn uitgevoerd op gegevens van al de geselecteerde onderwijswisselaars en cohortverlaters; in totaal 5268 leerlingen.

Om de verdere loopbaan in onderwijs en op de arbeidsmarkt te kunnen analyseren zijn uit de geselecteerde groepen cohortverlaters steekproeven getrokken, die in de tweede helft van 1992 zijn benaderd met een bestaand onderzoeksinstrument, de Enquête Beroepsbevolking (EBB) van het CBS. Naast de EBB werden bovendien nog enkele aanvullende vragen gesteld over het arbeidsverleden. Omdat in het onderzoek de onderwijsverlaters zonder diploma centraal stonden is uit de ongediplomeerde cohortverlaters een twee keer zo grote steekproef fractie getrokken als uit de gediplomeerde verlaters. In Tabel 2 wordt een overzicht gegeven van de respons bij de aanvullende dataverzameling met de EBB-enquête.

De respons op de EBB-enquête lag rond of even boven de 50 procent. Voor sociaal-wetenschappelijk onderzoek, met zo'n uitge-

Tabel 2

Aantallen benaderd en respons op de EBB-enquête; naar schooltype en diploma

	HAVO		VWO		
	geen diploma	wel diploma	geen diploma	wel diploma	
aantallen cohortverlaters	381	705	193	402	
benaderd met EBB-enquête (steekproef fractie)	335 (.88)	311 (.44)	170 (.88)	178 (.44)	
respons	aantal (percentage)	160 (48%)	175 (56%)	80 (47%)	104 (58%)

breid instrument, is dat bevredigend te noemen. De responsgroep bleek niet systematisch af te wijken van de non-responsgroep op kenmerken die van beide groepen bekend zijn uit de SLVO-gegevens. De analyses ter beantwoording van de tweede onderzoeksvraag (paragraaf 4) zijn uitgevoerd op gegevens van de responsgroep; in totaal 519 leerlingen. Bij analyses op gediplomeerden en ongediplomeerden tezamen is een weging toegepast om te corrigeren voor de ongelijke trekkingskansen van beide groepen.

Variabelen

Uit de gegevens van het SLVO-bestand zijn de volgende variabelen gebruikt:

Achtergrondkenmerken

- sekse (1 = man; 2 = vrouw)
- opleiding van de vader en de moeder (volgens de Standaard Onderwijsindeling SOI)
- beroep hoofdkostwinner (een tweedeling; 0 = laag en 1 = hoog)¹
- verrichten betaald werk door moeder (0 = nee; 1 = ja)
- onderwijsaspiraties ouders met betrekking tot voortgezet onderwijs (bevraagd in 1982; met waarden van 1 = LBO tot 4 = VWO)
- onderwijsaspiraties ouders met betrekking tot studeren (de leeftijd tot wanneer men wenst dat het kind onderwijs zal volgen; bevraagd in 1982)
- wonen in de Randstad (de provincies Utrecht, Noord- en Zuid-Holland hebben de waarde 1, de overige provincies de waarde 0)
- wonen in een grote stad (als de gemeentegrootte meer dan 100.000 was kreeg de variabele de waarde 1, anders de waarde 0)

Kenmerken eerdere onderwijsloopbaan²

- vertraging in het basisonderwijs (in jaren, bepaald op grond van de geboortedatum van de leerlingen)
- prestatiescore basisonderwijs (totaalscore op de Cito-toets)
- advies voor voortgezet onderwijs (van 1 = LBO tot 4 = VWO)
- vertraging in het voortgezet onderwijs (in jaren; deze vertraging is gecorrigeerd voor vertraging die is opgelopen doordat eerst een ander Vo-diploma is behaald: vertraging door een omweg)

- omweg in leerweg door het Vo door eerder diploma (0 = nee; 1 = ja)

Uit de gegevens die met de EBB-enquête zijn verzameld hebben we de volgende informatie gebruikt:

- soort opleidingen na verlaten voltijd HAVO of VWO, gecodeerd volgens de Standaard Onderwijsindeling SOI
- de periode waarin deze opleidingen zijn gevolgd en eventuele diplomering
- huidige opleiding tijdens afname EBB, gecodeerd volgens de SOI
- huidige werkkring: startjaar, omvang, vastheid en typering volgens de CBS Beroepen-classificatie 1984

Via de aanvullende vragen bij de EBB is summier informatie over eventueel werk vóór de huidige werkkring verkregen.

Analysetechniek

Omdat achtergrondkenmerken van de leerlingen en kenmerken van hun eerdere onderwijsloopbaan onderling sterk samenhangen presenteren we in dit artikel weinig bivariate samenhangen, maar laten we vooral resultaten van multivariate analyses zien. En omdat de afhankelijke variabelen bij die analyses dichotoom zijn (wel of geen diploma; wel of geen vertrek uit het voltijd onderwijs; wel of niet werkloos na het cohortverlaten; etc.) is logistische regressie een aangewezen analysetechniek. Deze techniek is in veel opzichten te vergelijken met de gebruikelijke lineaire regressie-analyse, waarin de afhankelijkheid van een continue variabele op een reeks onafhankelijke variabelen wordt geschat. Maar in logistische regressie is de afhankelijke variabele een dichotome 0-1 variabele, waarbij de waarde 1 betekent dat een bepaalde gebeurtenis wel heeft plaatsgevonden en de waarde 0 dat de gebeurtenis niet heeft plaatsgevonden. De kansverhouding tussen beide mogelijkheden wordt de 'odds' van de gebeurtenis genoemd en de logaritme van deze odds wordt geschreven als lineaire additieve combinatie van de verschillende onafhankelijke variabelen:

$$\ln [P(\text{event})/P(\text{no event})] = B_0 + B_1X_1 + B_2X_2 + B_3X_3 + \dots + B_kX_k$$

De *B-coëfficiënten* van deze vergelijking kunnen geschat worden met maximum likelihood

Tabel 3

Diplomering en vertrek bij tweede fase HAVO- en VWO-ers (kolompercentages)

uit 2e fase naar:	HAVO		VWO	
	geen diploma	wel diploma	geen diploma	wel diploma
uit (voltijd) onderwijs	66.3	32.2	73.1	17.9
VWO	5.6	6.8	-	-
MBO	25.9	14.7	7.2	0.5
HBO	1.2	46.1	16.7	23.4
WO	-	-	0.8	58.1
overig	1.0	0.1	2.3	-
aantal (n)	575	2188	264	2241
(rijpercentage)	(20.8%)	(79.2%)	(10.5%)	(89.5%)

methoden. In tabellen zullen we overigens niet de *B-coëfficiënten* presenteren, maar de eenvoudiger te interpreteren e^B .³

Bij de bespreking van de eerste analyses in paragraaf 3 zullen we uitgebreider ingaan op de interpretatie van de resultaten van logistische regressie-analyses.

3 Diplomering en vertrek in de tweede fase van HAVO en VWO

We beginnen met een beschrijving van diplomering en vertrek bij de groepen geselecteerde leerlingen uit het SLVO-bestand. Tabel 3 geeft daar een overzicht van.

Van de HAVO-ers behaalt bijna 80% het diploma en verlaat ruim 20% de hoogste klassen van het HAVO zonder diploma. Van deze laatste groep gaat een kwart naar het MBO en vertrekt twee-derde uit het voltijd onderwijs. Ook bij de gediplomeerden vertrekt een omvangrijke groep uit het voltijd onderwijs: 32.2%; de overigen gaan vooral naar het HBO (46.1%) en ook wel naar het MBO (14.7%).

Van de VWO-ers behaalt bijna 90% het diploma en verlaat ruim 10% de hoogste klassen van het VWO zonder diploma. Van deze laatste groep vertrekt bijna drie-kwart uit het voltijd onderwijs; de rest gaat naar HBO of MBO. Bij de gediplomeerden vertrekt 17.9% uit het voltijd onderwijs; de overigen gaan vrijwel uitsluitend naar het WO en naar het HBO.

Het vertrek uit het onderwijs bij gediplomeerde HAVO-ers en VWO-ers is hier groter dan in het recente longitudinale onderzoek

Verder Studeren wordt gevonden (Webbink, De Jong, Oosterbeek & Roeleveld, 1993). Ten dele kan dit komen doordat in de laatste jaren verder leren nog steeds gebruikelijker wordt. Maar belangrijker is dat, zoals we nog zullen zien, een aanzienlijk deel van de cohortverlaters direct aansluitend naar particulier en/of deeltijd onderwijs gaat. Deze zijn bij Webbink e.a. niet als onderwijsverlaters beschouwd, terwijl ze hier wel als cohortverlater meetellen. Het percentage 'echte' onderwijsverlaters ligt dus lager dan de hier gegeven percentages cohortverlaters.

Beslissingen rond de keuze om wel of niet verder te gaan met onderwijs, en de alternatieven die daarbij openstaan, kunnen op geheel verschillende wijze tot stand komen voor leerlingen die in hun tweede fase onderwijs wel of geen diploma hebben behaald. Daarom gaan we allereerst na of we *het behalen van het diploma* kunnen verklaren. Vervolgens onderzoeken we, afzonderlijk voor de groep die wel en de groep die niet het diploma heeft behaald, of we *vertrek uit het (voltijd) onderwijs* kunnen verklaren.

In Tabel 4 presenteren we resultaten van de eerste logistische regressie-analyse, met als afhankelijke variabele het al dan niet behalen van het diploma. We geven enige toelichting op de tabel.

Wanneer het effect van een bepaalde variabele (e^B) statistisch significant is ($p < .05$), dan is de coëfficiënt *vet* gedrukt. Deze coëfficiënten uit de uiteindelijke logistische regressievergelijking geven veranderingen in kansverhoudingen weer als de onafhankelijke variabele een meeteenheid verandert. Als een coëfficiënt precies 1 is, dan verandert de kans op diploma behalen niet wanneer de betreffende onafhan-

Tabel 4

Diploma behalen bij HAVO-ers en VWO-ers; resultaten logistische regressie-analyses

variabelen:	HAVO e ^B	VWO e ^B
seks	1.16	.75
opleiding vader	.96	1.06
opleiding moeder	1.03	.97
'hoog' beroep	1.21	.64
moeder werkt	1.29	1.00
wonen in Randstad	.67	.93
wonen in stad > 100.000 inwoners	1.02	1.19
aspiraties niveau voortgezet onderwijs	.88	.72
aspiraties lengte van studeren	1.04	1.04
prestatiescore basisonderwijs	1.01	1.03
vertraging basisonderwijs	.79	1.21
advies voor voortgezet onderwijs	.91	1.30
vertraging in voortgezet onderwijs	.41	.10
omweg in leerweg (eerder diploma)	.28	.08
	aantal (n)	1985
	% ontbrekende waarden	28%
		1930
		23%

kelijke variabele verandert; is de coëfficiënt groter dan 1, dan wordt de kans op een diploma groter als de onafhankelijke variabele groter wordt (vergelijkbaar met een positief effect bij 'gewone' regressie-analyse); en als de coëfficiënt kleiner dan 1 is, dan wordt de kans op een diploma kleiner als de onafhankelijke variabele groter wordt (een negatief effect). Dit alles uiteraard onder een ceteris paribus conditie.

Een illustratie aan de hand van Tabel 4 lijkt hier nuttig. Als voorbeeld nemen we de variabele 'Wonen in de Randstad', met als waarden 0 = nee en 1 = ja. Deze variabele heeft in het model voor de HAVO-ers een significante coëfficiënt van 0.67. Dit betekent dat voor leerlingen die in de Randstad wonen de kans dat zij het diploma behalen, gedeeld door de kans dat zij het niet halen (de 'odds') een factor 0.67 zo groot is als bij leerlingen die buiten de Randstad wonen: leerlingen uit de Randstad hebben dus minder kans op het behalen van het diploma.

Wanneer we nu de resultaten uit Tabel 4 in hun geheel overzien dan kunnen we concluderen dat het behalen van het diploma bij de HAVO-ers vooral samenhangt met hun eerdere loopbaan door het voortgezet onderwijs. Naarmate leerlingen meer vertraging hebben opgelopen in het Vo halen ze minder vaak het HAVO-diploma. Ook leerlingen die eerst een MAVO-diploma hebben behaald, halen minder vaak het HAVO-diploma dan leerlingen zonder eerder MAVO-diploma. Alle achtergrondkenmerken van de leerlingen (behalve,

zoals gezegd, het wonen in de Randstad) hebben geen significant effect op diplomering. Ook bij de stapsgewijze analyse leidde de opname van deze achtergrondkenmerken niet tot een significante verbetering van het model. In elk geval voor deze geselecteerde groep leerlingen, die de tweede fase van het HAVO heeft bereikt, past het algemene beeld uit Tabel 4 in het idee van een meritocratische loopbaan: succes wordt bepaald door de eerdere resultaten in het onderwijs en niet door allerlei achtergrondkenmerken.

De uitzondering is het wonen in de Randstad. Door welke mechanismen dan ook behalen leerlingen uit de provincies Utrecht, Noord- en Zuid-Holland minder vaak het diploma dan leerlingen uit andere provincies. Het lijkt hier echt te gaan om een regionaal effect en niet om een 'grote stad' effect: het wonen in een stad met meer dan 100.000 inwoners (zowel binnen als buiten de Randstad) heeft geen significant effect op diplomering. We zullen verderop zien dat ook bij vertrek uit het onderwijs het wonen in de Randstad een factor van belang is.

Bij de VWO-ers wordt de kans op het behalen van het diploma niet door achtergrondkenmerken beïnvloed: geen van de coëfficiënten in het model is significant en ook in de stapsgewijze analyse leverde de invoer van deze variabelen geen beter passend model op. Er is dus geen sprake van een indirect effect van achtergrondkenmerken via de in latere stappen ingevoerde onderwijsvariabelen. Alleen drie onderwijs-variabelen hebben in het uiteinde-

lijke model een significant effect:

- naarmate de prestatiescore aan het eind van het basisonderwijs hoger was, behalen de VWO-ers vaker het diploma⁴.
- naarmate de leerlingen meer vertraging in het voortgezet onderwijs hebben opgelopen (en dus een minder voorspoedige loopbaan volgen) behalen ze minder vaak het diploma;
- en leerlingen die een eerder diploma in het voortgezet onderwijs hebben behaald (vrijwel uitsluitend een HAVO-diploma) behalen minder vaak het VWO-diploma dan leerlingen die niet eerst een HAVO-diploma hebben gehaald.

Alle drie effecten passen in het concept van de meritocratische loopbaan: diplomering wordt bepaald door eerdere resultaten in het onderwijs en niet door achtergrondkenmerken. Ook hier dienen we wel weer te bedenken dat deze constatering alleen geldt voor deze specifieke groep: leerlingen die de hoogste klassen van het VWO bereikt hebben en daar al dan niet het diploma behalen.

Vervolgens is nagegaan welke variabelen invloed hebben op *vertrek uit het (voltijd) onderwijs*. Daartoe zijn afzonderlijke logistische regressies uitgevoerd voor gediplomeerde en voor ongediplomeerde leerlingen. In Tabel 5 worden, op dezelfde manier als in Tabel 4, de resultaten gepresenteerd.

Allereerst kijken we naar de analyse voor de HAVO-ers die hun diploma hebben behaald. De aspiraties van de ouders met betrekking tot de lengte van de studie van hun kind ("ik verwacht dat mijn kind zal studeren tot het ... jaar oud is") hebben een significant effect. Naarmate de ouders (reeds bij de start van het SLVO-cohort in 1982 !) verwachten dat hun kind langer zal studeren, gaan de HAVO-gediplomeerden ook vaker verder leren en verlaten zij minder vaak het voltijd onderwijs.⁵

Verder is er een plausibel effect van vertraging in het voortgezet onderwijs: naarmate de leerlingen er langer over hebben gedaan om hun HAVO-diploma te halen en dus een moeizamer loopbaan in het voortgezet onderwijs hebben gehad, besluiten zij vaker om het onderwijs te verlaten.

En dan zijn er nog twee significante effecten van achtergrondkenmerken van de leerlingen: gediplomeerde meisjes vertrekken vaker uit het onderwijs dan gediplomeerde jongens; en gediplomeerde leerlingen uit de Randstad vertrekken ook vaker uit onderwijs dan leerlingen van buiten de Randstad. Beide effecten treden op, ook na controle voor alle andere onafhankelijke variabelen die in de multivariate analyse zijn opgenomen, maar kunnen beter geïllustreerd worden als bivariate samenhang (zie Tabel 6 verderop).

Bij de HAVO-ers die geen diploma hebben

Tabel 5

Vertrek uit (voltijd) onderwijs bij gediplomeerde en ongediplomeerde HAVO-ers en VWO-ers; resultaten logistische regressie-analyses

	HAVO		VWO	
	geen diploma	wel diploma	geen diploma	wel diploma
seks	1.68	3.08	2.71	1.70
opleiding vader	1.10	.97	1.07	1.02
opleiding moeder	1.08	1.03	1.19	1.01
'hoog' beroep	.63	.99	.81	1.06
moeder werkt	1.15	1.11	1.02	1.11
wonen in Randstad	1.71	1.54	4.48	1.45
wonen in stad > 100.000 inwoners	.61	1.06	.55	1.11
aspiraties niveau voortgezet onderwijs	1.06	1.05	2.79	.90
aspiraties lengte van studeren	1.03	.88	.94	.99
prestatiescore basisonderwijs	.98	1.01	.96	.99
vertraging basisonderwijs	2.06	1.46	4.84	.85
advies voor voortgezet onderwijs	1.26	.95	1.35	1.21
vertraging in voortgezet onderwijs	1.93	1.38	.59	1.22
omweg in leerweg (eerder diploma)	2.61	1.15	.28	1.28
aantal (n)	387	1598	183	1747
% ontbrekende waarden	33%	27%	31%	22%

gehaald zien we een plausibel effect van de vertraging in het voortgezet onderwijs: naarmate leerlingen meer vertraging hebben opgelopen en dus hun loopbaan minder succesvol was, besluiten zij vaker het onderwijs te verlaten. Ook leerlingen met een eerder MAVO-diploma verlaten vaker het onderwijs. Ook dit effect is plausibel: zij hebben geprobeerd om na hun MAVO nog het HAVO te halen, zijn daar niet in geslaagd en stoppen nu met (voltijd) onderwijs.

Ten slotte zien we ook hier weer effecten van sekse en Randstad: ook bij de ongediplomeerden verlaten meisjes en leerlingen uit de Randstad vaker het onderwijs dan jongens en leerlingen van buiten de Randstad.

Bij de gediplomeerde VWO-ers hebben slechts twee variabelen een significant effect op de kans dat leerlingen het (voltijd) onderwijs verlaten: gediplomeerde meisjes vertrekken vaker uit het onderwijs dan jongens; en leerlingen die in de Randstad wonen vertrekken vaker uit het onderwijs dan zij die buiten de Randstad wonen.

Ook bij de ongediplomeerde VWO-ers zien we deze twee effecten optreden. Daarnaast is er bij de ongediplomeerden ook nog een significant effect van een eerder (HAVO-)diploma. Leerlingen met zo'n eerder diploma verlaten minder vaak het onderwijs dan leerlingen zonder een eerder diploma. Kennelijk gaat het hier om een groep (ex-)Havisten die eerst VWO proberen, maar vervolgens toch besluiten om alsnog naar HBO of MBO te gaan.

Een minder plausibel effect, tenslotte, zien we bij de aspiraties van de ouders met betrekking tot het niveau van voortgezet onderwijs. Naarmate de ouders bij de start van het SLVO-cohort een hoger niveau in het voortgezet onderwijs voor hun kind wensten, verlaten deze

leerlingen vaker het onderwijs. Dit effect vinden we alleen bij de ongediplomeerde VWO-ers en een mogelijke verklaring is dat deze leerlingen geen kans zien om aan de hoge verwachtingen van hun ouders te voldoen en daarom het onderwijs helemaal de rug toekeren, terwijl leerlingen met ouders die minder hoge aspiraties hebben daar nog aan willen voldoen door te proberen een ander (lager) diploma te halen.

Zowel bij gediplomeerde als bij ongediplomeerde HAVO- en VWO-ers zagen we in de voorgaande multivariate analyses effecten van sekse en Randstad. In Tabel 6 geven we, als illustratie, de bivariate samenhangen tussen deze twee variabelen en vertrek uit het onderwijs.

Bij alle vier groepen (HAVO-ers en VWO-ers; met of zonder diploma) zien we dat een groter aandeel meisjes het (voltijd) onderwijs verlaat dan jongens. Terwijl de sekse-verschillen in het voortgezet onderwijs in de loop van de jaren tachtig vrijwel verdwenen zijn, lijkt het er dus op dat er nog wel sekse-verschillen bestaan in de keuze om wel of niet verder te gaan leren in aansluiting op de hoogste klassen van HAVO en VWO.

Ook leerlingen die in de Randstad wonen verlaten vaker het onderwijs dan leerlingen die daar niet wonen. Hoewel dit verschijnsel ook in ander onderzoek wel is gevonden hebben we er uit onze gegevens geen directe verklaring voor. Mogelijk is in de Randstad de 'pull' van de arbeidsmarkt groter dan daarbuiten.

Samenvatting

Het behalen van het diploma van het voortgezet onderwijs is bij de onderzochte leerlingen uit HAVO en VWO te karakteriseren als een meritocratisch proces. Naarmate de eerder doorlopen onderwijsloopbaan problematischer was,

Tabel 6

Percentage cohortverlaters bij tweede fase HAVO-ers en VWO-ers; naar behaald diploma, sekse en wonen in de Randstad

	HAVO-ers geen diploma	wel diploma	VWO-ers geen diploma	wel diploma
jongens	61.2	19.3	65.4	13.5
meisjes	70.0	40.7	80.9	22.7
wonen in Randstad	72.3	38.0	84.3	20.9
wonen buiten Randstad	61.3	28.6	63.6	15.9
allen	66.3	32.2	73.1	17.9

behalen de leerlingen minder vaak het eindexamen van respectievelijk HAVO en VWO; de achtergrondkenmerken van de leerlingen hebben vrijwel geen invloed op het behalen van het diploma. Alleen bij de HAVO-ers vinden we dat leerlingen uit de Randstad wat minder vaak het eindexamen behalen, ook na controle voor de overige kenmerken van deze leerlingen.

Daarbij moet wel bedacht worden dat er hier sprake is van reeds geselecteerde, vrij homogene groepen leerlingen. De analyses zijn uitgevoerd bij leerlingen die de hoogste klassen van respectievelijk het HAVO en het VWO hebben bereikt en daarmee al een tenminste deels succesvolle loopbaan door het voortgezet onderwijs achter de rug hebben.

De beslissing om het voltijd onderwijs te verlaten valt verschillend uit voor leerlingen die wel of niet het diploma van HAVO of VWO hebben behaald. Bij de gediplomeerde leerlingen is het aandeel dat verder voltijd onderwijs gaat volgen aanzienlijk groter dan bij de ongediplomeerde leerlingen.

Voor het overige is de beslissing om, met of zonder diploma, het voltijd onderwijs te verlaten, veel minder door meritocratische aspecten bepaald dan het behalen van het diploma. Weliswaar treden ook hierbij soms effecten op van de eerdere onderwijsloopbaan, maar er worden steeds ook effecten gevonden van sekse en woonplaats: meisjes verlaten vaker het voltijd onderwijs, evenals leerlingen die in de Randstad wonen.

4 De verdere loopbaan na verlaten van het voltijd onderwijs

4.1 De onderwijsloopbaan

De leerlingen die uit het SLVO-bestand verdwijnen hebben het voltijd regulier onderwijs verlaten. Voor hun verdere onderwijsloopbaan

zijn er dan drie mogelijkheden: de leerlingen gaan direct aansluitend verder onderwijs volgen buiten het voltijd regulier onderwijs; leerlingen gaan na één of meer jaren opnieuw onderwijs volgen (zowel voltijd als deeltijd en/of particulier); en leerlingen gaan, tot en met de eindmeting in het najaar van 1992, geen verder onderwijs meer volgen. In Tabel 7 geven we een overzicht.

Voor een grote groep van de onderzochte leerlingen geldt dat zij na het verlaten van het voltijd onderwijs direct aansluitend verder gaan leren in allerlei vormen van deeltijd en particulier onderwijs. En een andere omvangrijke groep gaat na één of enkele jaren onderbreking weer verder leren (de meesten na 1 of 2 jaar). Zo bezien is het afsluiten van de onderwijsloopbaan voor de meeste leerlingen een veel geleidelijker proces dan we tevoren veronderstelden.

De leerlingen die HAVO of VWO hebben afgesloten met een diploma gaan vaker direct aansluitend verder met onderwijs dan leerlingen die het diploma niet hebben behaald. Deze laatste groep gaat daarentegen juist vaker na één of enkele jaren toch weer onderwijs volgen. Het aandeel leerlingen dat in de onderzochte periode helemaal geen onderwijs meer is gaan volgen is bij ongediplomeerden en gediplomeerden verlaters van het HAVO ongeveer even groot: rond de vijftien procent. Bij de VWO-ers ligt dat percentage nog lager en van de gediplomeerde verlaters van het VWO gaat vrijwel iedereen direct aansluitend of na een onderbreking toch weer onderwijs volgen.

De keuze om direct na het verlaten van het voltijd onderwijs naar ander (deeltijd en/of particulier) onderwijs te gaan kan samenhangen met het behalen van het diploma van de voltijd opleiding, maar mogelijk ook met achtergrondkenmerken van de leerlingen. We hebben

Tabel 7

Verdere onderwijsloopbaan cohortverlaters uit HAVO en VWO; naar behaald diploma (kolompercentages)

	HAVO		VWO	
	geen diploma	wel diploma	geen diploma	wel diploma
direct naar verder onderwijs	37.5	65.7	37.5	74.0
later naar verder onderwijs	46.3	21.7	53.8	24.0
geen verder onderwijs meer	16.3	12.6	8.8	1.9
aantal (n)	160	175	80	104

daarom weer een logistische regressie-analyse uitgevoerd om na te gaan in hoeverre het direct aansluitend naar ander onderwijs gaan te verklaren valt met de eerder gebruikte reeks onafhankelijke variabelen. Bij deze analyse is gewogen om te corrigeren voor de kleinere trekingskans van gediplomeerde leerlingen (vergelijk paragraaf 2). We geven hier slechts de belangrijkste resultaten en verwijzen voor de volledige uitkomsten naar het onderzoeksrapport (Roeleveld, Derriks & Roede, 1994).

In het logistische regressiemodel vinden we zowel bij de HAVO-ers als bij de VWO-ers een significant effect van diploma behalen: gediplomeerde leerlingen gaan vaker direct aansluitend verder leren dan leerlingen zonder diploma. Het verband uit Tabel 7 blijft dus ook in een multivariate analyse bestaan.

Bij de HAVO-ers vinden we verder alleen nog een significant effect van sekse: meisjes gaan vaker direct naar ander onderwijs dan jongens. In de vorige paragraaf zagen we dat meisjes vaker dan jongens het voltijd onderwijs verlaten, zowel bij de gediplomeerden als bij de ongediplomeerden (zie Tabel 6). Nu blijkt dat de HAVO-meisjes vaker direct aansluitend naar allerlei vormen van deeltijd en particulier onderwijs gaan. Het totale beeld wordt daarmee bijgesteld: bij de HAVO-ers verlaten meisjes niet zozeer vaker het onderwijs als totaal, maar gaan ze vaker naar de 'deeltijd en particuliere sector' van het Nederlandse onderwijssysteem, terwijl jongens vaker in de 'voltijd-sector' blijven.

Bij de VWO-ers vinden we verder alleen nog een effect van vertraging in het basisonderwijs: naarmate leerlingen meer vertraging hebben opgelopen gaan zij vaker direct verder naar deeltijd of particulier onderwijs. (Een onverwacht effect. De niet significante effecten van de twee andere basisschool-variabelen Advies en Citoscore zijn positief. De verwachting was dat de vertraging een negatief effect zou hebben.) In tegenstelling tot bij de HAVO-ers vinden we hier geen significant effect van sekse. De grotere uitstroom van meisjes uit het voltijd onderwijs wordt bij de VWO-ers niet 'gecompenseerd' door een grotere doorstroom naar deeltijd en/of particulier onderwijs.

De vraag of de verlaters van het voltijd HAVO en VWO direct naar ander onderwijs gaan is één aspect van hun verdere onderwijs-

loopbaan, maar mogelijk belangrijker is de vraag wie er überhaupt verder onderwijs gaat volgen, direct aansluitend of niet. We hebben daarom ook een logistische regressie-analyse uitgevoerd op het al dan niet verder onderwijs gaan volgen, waarbij het er niet toe doet of dat onderwijs direct aansluitend of pas na één of enkele jaren werd begonnen. Ook bij deze analyses is er gewogen om te corrigeren voor de ongelijke trekingskansen.

Bij de HAVO-ers treden er in het model twee significante effecten op:

- opnieuw: meisjes gaan vaker (direct of indirect) verder onderwijs volgen dan jongens (en compenseren daar als het ware het sneller vertrekken uit het voltijd onderwijs mee);
- aspiraties van de ouders met betrekking tot de lengte van studeren van hun kind: naarmate de ouders (in 1982 al!) willen dat hun kind tot een hogere leeftijd onderwijs zal gaan volgen, gaan de voltijd onderwijsverlaters vaker, direct of indirect, weer verder met leren.

Bij de VWO-ers treden drie significante effecten op:

- wonen in een grote stad: leerlingen uit steden met meer dan 100.000 inwoners gaan minder vaak (direct of indirect) naar vervolgonderwijs;
- vertraging in het voortgezet onderwijs: naarmate leerlingen meer vertraging hebben opgelopen in het Vo gaan ze minder vaak naar vervolgonderwijs;
- eerder diploma (vrijwel steeds van HAVO) behaald: leerlingen met een eerder HAVO-diploma gaan minder vaak weer onderwijs volgen in de periode tot najaar 1992.

Bij zowel HAVO-ers als VWO-ers heeft het behalen van het eindexamen van HAVO respectievelijk VWO geen significant effect: zoals we in Tabel 7 al zagen gaan zowel gediplomeerden als ongediplomeerden ongeveer even vaak (direct of indirect) verder leren.

Ten slotte kunnen we ons afvragen hoe het er nu uiteindelijk voorstaat met de onderwijsloopbanen van deze groep verlaters van het voltijd HAVO en VWO. Sommige van hen hebben een tijdje weer onderwijs gevolgd en zijn daar, al dan niet gediplomeerd, weer mee gestopt; anderen volgden op het moment van de aanvullende dataverzameling nog onderwijs

Tabel 8

Uiteindelijk onderwijsresultaat cohortverlaters uit HAVO en VWO in najaar 1992; naar behaald diploma (kolompercentages)

	HAVO		VWO		
	geen diploma	wel diploma	geen diploma	wel diploma	
geen actueel onderwijs					
MAVO of lager behaald	16	-	HAVO of lager behaald	11	-
HAVO of VWO behaald	11	17	VWO behaald	9	5
MBO behaald	11	10	MBO behaald	0	2
HBO-achtige opleiding behaald	1	14	HBO-achtige opleiding behaald	1	13
subtotaal (%)	39	40	subtotaal (%)	21	19
wel actueel onderwijs					
HAVO en lager VWO	6	5	VWO en lager MBO	5	0
MBO	2	0	HBO en HBO-achtige opleiding	14	11
HBO en HBO-achtige opleiding	27	21	Wo	28	19
Wo	23	29		33	51
aantal (n)	4	5	aantal (n)	80	104
	160	175			

en hebben hun loopbaan dus nog niet afgesloten. In Tabel 8 geven we een overzicht van de situatie van de onderzochte leerlingen in het najaar van 1992.⁶

Het beeld in Tabel 8 van de (verdere) onderwijsloopbanen van verlaters van de tweede fase van HAVO en VWO is verre van dramatisch.

Bij de ongediplomeerde HAVO-verlaters hebben er heel wat inmiddels wel het HAVO-, MBO- of zelfs een hoger niveau behaald of zijn daar nog mee bezig. Eigenlijk kunnen we alleen bij twee groepen zeggen dat hun loopbaan verder weinig succesvol is geweest: de groep die nu geen onderwijs meer volgt en slechts MAVO-niveau of lager heeft behaald (16% van de ongediplomeerde HAVO-verlaters) en de groep die in najaar 1992 nog bezig is met onderwijs op HAVO- of lager niveau (6% van de ongediplomeerden).

De overige ruim drie-kwart van de ongediplomeerde HAVO-verlaters heeft óf inmiddels een diploma van HAVO, VWO of MBO behaald óf zijn nog bezig op vooral MBO en HBO. We dienen hierbij overigens wel te bedenken dat het MBO hier het hele terrein van het 'post-primair' beroepsonderwijs omvat: zowel MBO als KMBO en leerlingwezen; deze onderwijssoorten zijn zonder uitgebreide data-

bewerkingen binnen de EBB-gegevens niet van elkaar te onderscheiden. Een nadere indicatie kan het volgen van een voltijd of een deeltijd opleiding zijn; dit is voor wie actueel onderwijs volgt bekend. Van de niet-gediplomeerden, die nu MBO en HBO volgen, doet respectievelijk 50% en 17% dat in deeltijd.

Bij de gediplomeerde HAVO-verlaters is 17% niet 'verder gekomen' dan hun HAVO-niveau. De rest heeft óf een MBO-diploma of diploma van een HBO-achtige opleiding behaald, óf is nog bezig met een MBO-, HBO-, HBO-achtige of WO-opleiding. (De kleine groep die nog bezig is op HAVO-niveau of lager volgen allemaal een opleiding binnen het LBO.) Van degenen die nu MBO of HBO volgen doet respectievelijk 70% en 8% dat in deeltijd.

Ook bij de VWO-ers is het beeld van de verdere onderwijsloopbanen van verlaters van de tweede fase VWO niet erg somber. Bij de ongediplomeerden volgt meer dan 60% inmiddels een opleiding in het HBO of WO, terwijl ook van degenen die in het najaar van 1992 geen onderwijs meer volgen een deel de VWO-opleiding (bijvoorbeeld via een avondschool) alsnog heeft afgerond. Er zijn twee groepen waarvan we kunnen zeggen dat hun (verdere)

loopbaan weinig succesvol is geweest: de groep met als hoogste niveau HAVO of lager (11%), voor wie het volgen van het VWO dus geen succes heeft gehad; en de groep die in het najaar van 1992 nog VWO (of lager) volgt (5%). Bij de groep die nu MBO volgt kan er sprake zijn van gedeeltelijk succes: ze zijn bezig een beroepskwalificatie te verwerven, maar hebben (waarschijnlijk) het hoogste niveau van Avo niet voltooid. Bij de ongediplomeerden die nu MBO of HBO volgen doet respectievelijk 91% en 23% dat in deeltijd (gegevens over het in deeltijd volgen van WO ontbreken in het EBB-bestand).

Van de gediplomeerden is 5% 'blijven steken' op het niveau van VWO. De overigen hebben óf daarna nog een diploma van een MBO- of HBO-achtige opleiding behaald, óf studeren nu nog in MBO (73% in deeltijd), HBO en HBO-achtige-opleiding (15% in deeltijd) of WO.

4.2 De loopbaan op de arbeidsmarkt

In de EBB-enquête wordt uitgebreid navraag gedaan naar de huidige werkkring van de respondenten. Maar in tegenstelling tot de situatie met betrekking tot eerder gevolgd onderwijs, wordt er niet ver teruggevraagd naar eerdere werkkringen. Daarom is er in de onderzoeksopzet voor gekozen om over deze eerdere werkkringen een beperkt aantal aanvullende vragen te stellen. De combinatie van de gegevens uit de EBB-enquête en deze aanvullende vragenlijst levert in principe een compleet beeld op van de loopbaan van de respondenten op de arbeidsmarkt.

Er zijn echter twee groepen leerlingen waarbij de informatie niet compleet is. Allereerst heeft een gedeelte van de leerlingen geen aan-

vullende vragenlijst ingevuld. Van deze respondenten weten we niet genoeg over eventueel werk van enkele jaren geleden. En verder ontbreekt bij een deel van de leerlingen de startdatum van hun huidige baan, zodat niet goed te bepalen valt of ze direct na het verlaten van het voltijd onderwijs met die baan zijn begonnen of niet. De analyses zullen daarom soms over wat kleinere aantallen respondenten worden uitgevoerd dan die in de vorige paragraaf; deze uitval is echter niet systematisch. In de tabellen wordt steeds het aantal leerlingen met bekende gegevens vermeld.

Als eerste kunnen we ons de vraag stellen of de leerlingen, na het verlaten van het (voltijd) HAVO of VWO, direct aansluitend zijn gaan werken, al dan niet in combinatie met ander onderwijs. Omdat we alleen het startjaar van de eerste baan weten, spreken we van direct aansluitend werk wanneer dat werk werd aangevangen in het kalenderjaar dat het laatste schooljaar uit de SLVO-gegevens werd afgesloten. Er kan dan natuurlijk best een aantal maanden tussen dat onderwijs en het werk hebben gezeten, maar de gegevens staan een verfijnder onderscheid niet toe. Een nauwkeurige analyse van baanzoekduren is daarom ook niet goed mogelijk.

In Tabel 9 geven we een overzicht van wat de leerlingen direct na het verlaten van HAVO en VWO zijn gaan doen, afzonderlijk voor leerlingen zonder en met diploma.

In de tabel zien we wel duidelijke verschillen tussen leerlingen die HAVO of VWO met en zonder diploma hebben verlaten. Zoals uit de vorige paragraaf al bleek gaan de gediplomeerde leerlingen vaker direct naar ander onderwijs, veelal zonder werk daarnaast (of met

Tabel 9

Bestemming direct aansluitend op het cohort-verlaten uit HAVO en VWO; naar behaald diploma (kolompercentages)

	HAVO		VWO	
	geen diploma	wel diploma	geen diploma	wel diploma
onderwijs, geen werk	25	42	24	47
onderwijs en werk	15	9	8	9
onderwijs; werk onbekend	4	19	14	24
werk, geen onderwijs	18	16	18	5
geen werk en geen onderwijs	38	15	36	15
aantal (n)	137	166	66	96
geen onderwijs, werk onbekend(aantal)	23	9	14	8

ontbrekende gegevens over hun eventuele werk). Bij de HAVO-ers combineren de ongediplomeerden wat vaker onderwijs met werk dan de gediplomeerden en bij de VWO-ers hebben de ongediplomeerden wat vaker alleen werk zonder onderwijs. Het belangrijkste verschil is echter dat de ongediplomeerden, zowel van HAVO als van VWO zich vooral vaker in de situatie bevinden dat ze zowel geen onderwijs volgen als geen werk hebben. Meer dan 35 procent van de ongediplomeerden is in de rest van het jaar waarin ze het voltijd onderwijs verlieten echt werkloos: ze hebben geen werk, maar ze volgen ook geen onderwijs of cursus. Bij de gediplomeerden geldt dat voor een beïndrukkend kleinere groep: 15 procent.

We hebben met een logistische regressie-analyse nagegaan in hoeverre we kunnen verklaren welke leerlingen in een situatie van werkloosheid terecht zijn gekomen. In de analyse is weer gewogen om te corrigeren voor de ongelijke trekkingskansen van gediplomeerde en ongediplomeerde leerlingen.

In het uiteindelijke model blijkt bij zowel HAVO-ers als VWO-ers het effect van het behaalde diploma significant te zijn: de kans op werkloosheid is bij de gediplomeerden lager dan bij de ongediplomeerden. Het beeld uit Tabel 9 blijft dus ook in een multivariate analyse bestaan.

Bij de HAVO-ers hebben de andere variabelen, zoals de sociale herkomst van de leerlingen en hun resultaten in het basisonderwijs, de vertraging in het voortgezet onderwijs en een eventueel eerder MAVO-diploma, geen (significante) invloed op de kans om werkloos te worden.

Bij de VWO-ers treden nog drie significante effecten op:

- naarmate het advies hoger was is de kans op werkloosheid kleiner;
 - leerlingen met een vader met een hoog beroep hebben een grotere kans om werkloos te worden;
 - leerlingen met werkende moeders hebben een grotere kans om werkloos te worden.
- Vooraf de laatste twee effecten zijn tamelijk onverwacht. Een mogelijke verklaring is dat in gezinnen, waar de vader een hoog beroep (en daarmee waarschijnlijk ook inkomen) heeft en waar sprake is van tweeverdieners (ook de moeder werkt) de kinderen eerder een jaartje rondkijken voordat ze verder gaan leren of een baan gaan zoeken.

Over het *soort werk* dat de leerlingen als eerste na het verlaten van het voltijd onderwijs vinden, is in de aanvullende vragenlijst summier informatie verkregen over de vastheid en de omvang van de baan. Op dit punt treden er geen verschillen op tussen de diverse groepen leerlingen.

We kunnen concluderen dat bij de ongediplomeerden de start van hun loopbaan na het verlaten van HAVO en VWO ongunstiger verloopt dan bij de gediplomeerden. De vraag is nu of er na een aantal jaren nog steeds sprake is van een ongunstiger situatie bij de ongediplomeerden. In Tabel 10 geven we een overzicht van de actuele situatie van de HAVO- en VWO-ers ten tijde van de afname van de EBB-enquête in het najaar van 1992.

De verschillen in Tabel 10 tussen de gediplomeerde en ongediplomeerde leerlingen, zowel bij de HAVO-ers als bij de VWO-ers, zijn niet significant. De situatie van zowel geen onderwijs als geen werk komt slechts bij een kleine fractie van beide groepen voor.

Tabel 10
De actuele situatie van de cohortverlaters uit HAVO en VWO in najaar 1992; naar behaald diploma (kolom-percentages)

	HAVO		VWO	
	geen diploma	wel diploma	geen diploma	wel diploma
onderwijs, geen werk	28	23	33	41
onderwijs en werk	33	37	45	39
werk, geen onderwijs	31	36	21	16
geen werk en geen onderwijs	4	3	0	2
militaire dienst	4	1	1	1
aantal (n)	160	175	80	104

Tabel 11

Funcitieniveau van de actuele werkring van cohortverlaters uit HAVO en VWO; naar behaald diploma (kolompercentages)

		HAVO		VWO	
		geen diploma	wel diploma	geen diploma	wel diploma
functieniveau	1	9	2	3	3
	2	29	17	34	11
	3	18	31	23	9
	4	29	34	26	43
	5	13	11	11	26
	6	3	5	3	9
	7	1	0	0	0
	aantal (n)	80	97	35	35

Wanneer we deze actuele situatie vergelijken met die direct na het verlaten van het cohort (Tabel 9) dan zien we allereerst een duidelijke afname van het aandeel werklozen. De ongediplomeerden hebben wat dit betreft hun nadeel ten opzichte van de gediplomeerden weggewerkt. Verder is er bij alle groepen sprake van een toename van werk, vaak ook gecombineerd met onderwijs. De HAVO-gediplomeerden tenslotte volgen in de actuele situatie minder vaak alleen onderwijs dan direct na het verlaten van het cohort.

Voor de leerlingen die in de actuele situatie werk hebben kunnen we nagaan of er verschillen bestaan tussen gediplomeerde en ongediplomeerde leerlingen. Naar de vastheid van het werk en de omvang ervan blijken er, zowel bij de HAVO-ers als bij de VWO-ers, vrijwel geen verschillen op te treden tussen leerlingen met en zonder diploma.

Tot slot kunnen we nog het niveau van het actuele werk bepalen aan de hand van de CBS Beroepenclassificatie 1984, die in de EBB-gegevens voorhanden is (zie Tabel 11). We gebruiken de indeling in zeven functieniveaus van Huijgen en Conen, die uit deze Beroepenclassificatie kan worden afgeleid (Huijgen, Riesewijk & Conen, 1983).

De tendens in deze tabel is dat de ongediplomeerde cohortverlaters wat vaker een baan hebben in de lagere functieniveaus en de gediplomeerde cohortverlaters vaker een baan in de middelste en hogere functieniveaus. Deze verschillen tussen de gediplomeerde en ongediplomeerde cohortverlaters zijn echter, mede door de kleine aantallen, statistisch niet significant.

Uit de CBS Beroepenclassificatie 1984 kan ook de beroepsprestigeschaal van Sixma en Ultee (1983) worden afgeleid. Ook bij deze fijnmaziger indeling van het huidige beroep naar maatschappelijk aanzien vinden we verschil tussen de beide groepen cohortverlaters: bij de HAVO-ers is de gemiddelde score van de ongediplomeerden op de prestigeschaal 41.0 en die van de gediplomeerden 46.0; dit verschil is significant. Bij de VWO-ers zien we dezelfde tendens (het gemiddelde beroepsprestige bij de ongediplomeerden is 40.3 en bij de gediplomeerden 46.0), maar hier is het verschil statistisch niet significant.

Samenvatting

Verlaten van het voltijd onderwijs betekent lang niet altijd dat de loopbaan door het onderwijs ook volledig beëindigd wordt. Een groot deel van de onderzochte gediplomeerde en ongediplomeerde cohortverlaters gaat daarna verder met een opleiding in het deeltijd of partitculier onderwijs, ofwel direct aansluitend, ofwel na één of enkele jaren. Van alle cohortverlaters uit het HAVO gaat meer dan 80% direct of later weer onderwijs volgen en van alle VWO-ers zelfs meer dan 90%. De gediplomeerden gaan vaker direct aansluitend verder met onderwijs, terwijl de ongediplomeerden vooral na één of enkele jaren weer onderwijs gaan volgen. Een aanzienlijk deel van de verlaters van HAVO en vooral VWO (gediplomeerden en ongediplomeerden) volgen eind 1992 nog onderwijs of hebben in de tussentijd jaren hun onderwijsniveau kunnen verhogen. Als gevolg van de verdere onderwijsactiviteiten is het uiteindelijke onderwijsresultaat van de cohortverlaters uit HAVO en VWO beter

dan we op voorhand hadden verwacht.

Het beeld van wat leerlingen gaan doen nadat zij HAVO en VWO al dan niet gediplomeerd hebben verlaten, is pas compleet als de gegevens over verder onderwijs gecombineerd worden met de gegevens over werk. Bij de situatie direct aansluitend op het verlaten van het voltijd onderwijs vinden we een duidelijk verschil tussen de gediplomeerden en de ongediplomeerden. De laatste groep komt vaker terecht in een situatie van werkloosheid: zowel geen werk als ook geen onderwijs. Na enkele jaren is dit verschil echter verdwenen. Het percentage dat zowel geen werk heeft als geen onderwijs volgt is zowel bij de ongediplomeerden als de gediplomeerden laag.

Hoewel dus de achterstand op de arbeidsmarkt van ongediplomeerde verlaters van HAVO en VWO na enkele jaren verdwenen is (lage percentages werklozen) is het wel zo dat het actuele werk en het soort onderwijs dat men volgt, bij de ongediplomeerde verlaters van deze opleidingen vaker van een lager niveau is dan bij de gediplomeerden.

5 Discussie

Voortijdig (ongediplomeerd) schoolverlaten wordt over het algemeen als een zorgwekkend verschijnsel opgevat. Vanuit die zorg is veel aandacht besteed aan uitvallers met de minste opleiding: ongediplomeerde verlaters van de eerste fase van het voortgezet onderwijs. In dit onderzoek zijn we de verdere loopbaan van uitvallers uit de tweede fase van het voortgezet onderwijs nagegaan vanuit de achterliggende vraag of ook hun maatschappelijke positie als kwetsbaar te karakteriseren is.

Het antwoord op deze vraag valt voor de ongediplomeerde HAVO- en VWO-verlaters niet al te pessimistisch uit. Allereerst blijkt dat een aanzienlijk deel van de ongediplomeerde verlaters van HAVO en VWO direct of binnen enkele jaren verder onderwijs gaat volgen. Dat het verlaten van het voltijd onderwijs in vele gevallen niet betekent dat zonder meer geen onderwijs meer gevolgd wordt, is ook uit eerder onderzoek bekend. Ook Meesters en Huson (1990) zijn in hun onderzoek naar de schoolloopbanen en arbeidsmarktpositie van leerlingen (uit het SMVO-cohort) nagegaan in hoe-

verre na verlaten van het voltijd onderwijs nog verder onderwijs gevolgd werd. Hoewel hun bevindingen met betrekking tot ongediplomeerden niet gespecificeerd zijn naar onderwijstype, vinden ook zij dat een aanzienlijk deel van de ongediplomeerde voltijd onderwijsverlaters na een jaar nog aan onderwijs deelneemt. Uit ons onderzoek wordt duidelijk, dat het verder volgen van onderwijs door ongediplomeerde HAVO- en VWO-verlaters niet alleen direct aansluitend plaats vindt, maar vooral ook na verloop van enige tijd. Maar een klein percentage heeft tot het moment van dataverzameling helemaal geen verder onderwijs meer gevolgd. Dat zoveel verlaters van de hogere klassen HAVO en VWO direct of later weer onderwijs gaan volgen, kan met het soort opleiding te maken hebben: HAVO en VWO zijn geen beroepsvoorbereidende opleidingen waardoor de voortijdige verlaters van deze opleidingen, geconfronteerd met de mogelijkheden op de arbeidsmarkt, na verloop van tijd toch maar weer besluiten zich verder te scholen of hun opleiding af te maken, om zodoende hun kwalificaties te verbeteren en hun mogelijkheden te vergroten. Hoewel een deel ten tijde van de dataverzameling nog onderwijs volgt (vooral op MBO- en HBO-niveau) en daarmee nog niet duidelijk is in hoeverre de bijbehorende diploma's ook daadwerkelijk behaald worden, hebben er inmiddels ook heel wat een diploma (op HAVO-, VWO- of MBO-niveau) behaald. In zijn algemeenheid betekent dit dat het in het reguliere onderwijs behaalde onderwijsniveau een onderschatting is van het uiteindelijke bereikte onderwijsniveau. Een en ander betekent dat het in het voltijd onderwijs bereikte onderwijsniveau, zoals geregistreerd door het CBS, een onvolledig beeld geeft van het uiteindelijk bereikte onderwijsniveau. Bij de opzet van toekomstige cohorten zal het CBS dus serieus moeten overwegen niet alleen de loopbaan door het voltijd onderwijs te registreren, maar ook gegevens van de loopbaan in het deeltijd en particulier onderwijs.

Een tweede opvallend resultaat is dat direct na het vertrek uit het onderwijs diplomabezit nog wel van invloed is op de positie van schoolverlaters uit de hoogste klassen van HAVO en VWO, in die zin dat jongeren zonder diploma van deze schooltypen vaker werkloos zijn (geen werk en geen onderwijs) dan jongeren

die dit diploma wel bezitten, maar dat dit verschil na een aantal jaren praktisch verdwenen is. Bij beide groepen is er sprake van toename van werk, vaak gecombineerd met onderwijs. De verschillen bij de start van hun loopbaan tussen ongediplomeerde en gediplomeerde verlaters van HAVO en VWO op dit punt, zijn dus na een aantal jaren verdwenen. Deze bevinding is opmerkelijk, omdat uit ander onderzoek bekend is dat de positie van ongediplomeerde schoolverlaters over het algemeen misschien niet zozeer op de korte termijn ongunstiger is, omdat zij nog wel snel een eerste baan vinden, maar vooral op de langere termijn.

Het niet ongunstige resultaat met betrekking tot de ongediplomeerde HAVO- en VWO-verlaters kan te maken hebben met het aantrekken van de markt voor schoolverlaters juist in de periode waarop deze schoolverlaters daarop hun intrede deden (zie Schoolverlaters brieven 1990 en 1991). Dat zou kunnen betekenen dat ook uitvallers van LBO en MAVO daarvan in deze periode profijt hebben gehad, maar dat kan helaas op grond van dit onderzoek niet vastgesteld worden.

Het is ook mogelijk dat de gunstiger positie van de HAVO- en VWO-verlaters vooral ermee te maken heeft dat zij in een latere fase van hun onderwijsloopbaan de school verlaten, waardoor zij over meer (functionele) vaardigheden, kennis en kwalificaties beschikken dan uitvallers uit de eerste fase, die maar enkele jaren voortgezet onderwijs achter de rug hebben. Dit geeft de HAVO- en VWO-verlaters enerzijds een betere uitgangspositie voor verder onderwijs en anderzijds meer perspectieven op de arbeidsmarkt, waar zij voor werkgevers aantrekkelijker zijn dan jongeren met nauwelijks enig voortgezet onderwijs.

Het beeld dat uit dit onderzoek naar voren komt met betrekking tot ongediplomeerde verlaters van tweede fase HAVO en VWO en hoe het hen na een aantal jaren vergaat, is dus allerm minst zorgelijk. Dat het beleid de aandacht vooral richt op de jongeren die zonder LBO- of MAVO-diploma het onderwijs geheel verlaten, vanuit de gedachte dat de overige voortijdige schoolverlaters minder kwetsbaar zijn, lijkt door de bevindingen uit dit onderzoek gesteund te worden. Vooral na een langere periode blijken veel van de ongediplomeerde schoolverlaters zich nog verder te scholen. Ook

hun aanvankelijk zwakkere positie op de arbeidsmarkt, in vergelijking met gediplomeerde verlaters van deze schooltypen, is na een aantal jaren verdwenen. Weliswaar lijken het functieniveau en beroepsprestige van de actuele werkring van ongediplomeerden wat lager te zijn dan van gediplomeerden, maar het is maar de vraag of dit zorgelijk is. De bevindingen uit dit onderzoek suggereren dat de voortijdige schoolverlaters uit de tweede fase van het voortgezet onderwijs al over voldoende kwalificaties beschikken om met succes verder onderwijs te volgen en een positie op de arbeidsmarkt te vinden.

Noten

1. Tot deze tweedeling is bij het begin van het onderzoek besloten omdat toen niet direct duidelijk was of de verfijndere indeling uit het SLVO-bestand als interval-variabele beschouwd mocht worden.
2. Door geld- en tijdgebrek kon de mogelijk interessante variabele *vakkenpakket* niet als kenmerk van de eerdere onderwijsloopbaan gebruikt worden.
3. We gebruikten het SPSS-pakket om de coëfficiënten te schatten; zie de *Advanced Statistical Guide* (Norusis, 1990, pp. 44-69) voor een toelichting op de techniek en de output die SPSS geeft. De analyses zijn stapsgewijs uitgevoerd, maar in dit artikel geven we alleen de uiteindelijke resultaten en geen gegevens over afzonderlijke stappen. Daarvoor verwijzen we naar het complete onderzoeksrapport (Roeleveld, Derricks & Roede, 1994). Wel vermelden we wanneer de stapsgewijze analyses wijzen op een indirect effect van achtergrondkenmerken.
4. De coëfficiënt van dit effect lijkt weliswaar maar weinig van de neutrale waarde 1 af te wijken, maar dat heeft te maken met de "uitgestrekte" schaal waarop de prestatiescore is gemeten; de coëfficiënt is ongestandaardiseerd.
5. Bij de stapsgewijze analyse leidde opname van de opleiding van de ouders tot een verbetering van het model. Maar deze effecten zijn niet meer significant wanneer de aspiraties ook worden opgenomen. Dit wijst op een indirect effect van het opleidingsniveau van de ouders via de aspiraties die zij voor hun kind hebben.

6. Binnen de EBB zijn opleidingen gecodeerd volgens de Standaard Onderwijsindeling. Deze SOI is soms minder gedetailleerd dan wenselijk. We noemen twee problemen:
 - MBO, KMBO en opleidingen in het leerlingwezen zijn niet scherp te onderscheiden. Wanneer we het hier korthedshalve hebben over MBO-opleidingen, dan wordt bedoeld op deze bredere groep van beroepsopleidingen.
 - HBO en een aantal andere opleidingen zijn niet te onderscheiden. In de analyses kwamen we vooral één-jarige secretariaatsopleidingen, opleidingen in de sektor toerisme en bedrijfskunde en managementopleidingen tegen. We gebruiken de term HBO-achtige opleiding om aan te geven dat er, naast het reguliere HBO, ook sprake is van andersoortige opleidingen.

Literatuur

- Babeliowsky, M. (1986). *Voortijdig schoolverlaten in Amsterdam*. SCO-rapport 74. Amsterdam: SCO.
- Bock, B., & Hövels, B. (1991). *Een kwantitatief beeld van de groep voortijdige schoolverlaters*. Nijmegen: ITS.
- Bos, K., Kesteren, Th. B. J. van, Stoel, W. G. R., & Vermeulen, C. J. A. J. (1990). *Schoolverzuim, maatregelen die scholen (kunnen) nemen*. Forum 3. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger B.V.
- Centraal Bureau voor de Statistiek (1988). *Schoolloopbaan en herkomst van leerlingen bij het voortgezet onderwijs. SLVO-cohort 1982. Deel 1: schoolkeuze*. Den Haag: Staatsuitgeverij.
- Hövels, B., & Bock, B. (1991). *Achtergronden, oorzaken en perspectieven van voortijdig schoolverlaten*. Nijmegen: ITS.
- Huijgen, F., Riesewijk, B. J. P., & Conen, G. J. M. (1983). *De kwalitatieve structuur van de werkgelegenheid in Nederland*. Bevolking in loondienst en functieniveauctuur in de periode 1960-1977. (Nationaal programma Arbeidsmarktonderzoek, publikatie nr. 17). Den Haag: Staatsuitgeverij.
- Meesters, M. J., & Einerhand, M. G. K. (1986). Lbo- en mavo-schoolverlaters op de arbeidsmarkt. *Tijdschrift voor Arbeidsvraagstukken*, 2(4), 67-77.
- Meesters, M. J., & Huson, J. M. (1990). *Schoolloopbanen en arbeidsmarktpositie*. OSA-werkdocument nr. W 68. Leiden: Research voor Beleid.
- Neve, J. H. (1989). *Zonder diploma op weg naar werk*. Een verkennend onderzoek naar voortijdige onderwijsverlaters, hun eerste stappen op de arbeidsmarkt en hun herinstroom in het onderwijs. Den Haag: Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid.
- Norusis, M. J. (1990). *SPSS Advanced Statistical Guide*. Chicago: SPSS Inc.
- Profiel van de tweede fase voortgezet onderwijs* (1991). Den Haag: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen.
- Roeleveld, J., Derricks, M., & Roede, E. (1994). *De verdere loopbaan van voortijdig schoolverlaters uit de tweede fase van het voortgezet onderwijs*. SCO-rapport 350. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Schoolverlatersbrief 1990*. Rijswijk: Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid.
- Schoolverlatersbrief 1991*. Rijswijk: Centraal Bestuur Arbeidsvoorziening.
- Sixma, H., & Utee, W. (1983). Een beroepsprestige-schaal voor Nederland in de jaren tachtig. *Mens en Maatschappij*, 58(4), 360-382.
- Voncken, E., & Moerkamp, T. (1991). *Leren kan altijd nog*. Perspectieven op werk en scholing van jongeren in een spijbelopvangproject. SCO-rapport 266. Amsterdam: SCO.
- Vries, G. C. de, & Jong, M. de (1988). *Schoolverzuim en schooluitval in het voortgezet onderwijs*. SCO-rapport 187. Amsterdam: SCO.
- Vries, G. C. de, & Peetsma, Th. (1987). *Voortijdig schoolverlaten en spijbelen in het voortgezet onderwijs*. SCO-rapport 128. Amsterdam: SCO.
- Webbink, H. D., Jong, U. de, Oosterbeek, H., & Roeleveld, J. (1993). *Studiekeuzen van scholieren en studenten in 1991*. Serie Verder Studeren, deel 2. Den Haag: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen.

Manuscript aanvaard 29-3-1995

Auteurs

J. Roeleveld en M. Derriks zijn als onderzoekers verbonden aan het SCO-Kohnstamm Instituut voor Onderzoek van Opvoeding en Onderwijs van de Faculteit der Pedagogische en Onderwijskundige Wetenschappen aan de Universiteit van Amsterdam.

Adres: SCO-Kohnstamm Instituut, Grote Bickersstraat 72, 1013 KS Amsterdam. Vanaf 8 januari 1996: Wibautstraat 2-4, 1091 GM Amsterdam.
e-mail: jaapr@sco.educ.uva.nl

Abstract

Dropout from higher levels of secondary education in The Netherlands

J. Roeleveld & M. Derriks. *Pedagogische Studiën*, 72, 437-454.

This study investigates whether the societal position of dropouts from higher levels of secondary education (*HAVO and VWO*) is as vulnerable as that of dropouts from lower levels (*LBO and MAVO*). First, on the basis of an existing national sample, school leavers are compared with students continuing their education. Then, on the basis of newly collected data, the study focuses on differences between graduated and non-graduated school leavers in their subsequent societal careers.

Non-graduated school leavers often resume education only a few years after dropping out, thus raising their educational attainment. Graduated school leavers find it easier to get jobs after school than non-graduated school leavers. But after a number of years differences in unemployment rates are disappeared. Graduated students' job statuses, however, are somewhat higher.

The conclusion is that, generally speaking, the societal position of dropouts from higher levels of secondary education in The Netherlands is not problematic. Apparently these students, although they do drop out, have already acquired enough skills to find their feet in society.

Omgaan met heterogeniteit in de basisvorming: een beginmeting

E. C. Roelofs*

Samenvatting

Een van de problemen waarvoor docenten bij de invoering van de basisvorming komen te staan is het omgaan met heterogeniteit. Om hiervan een beeld te verkrijgen is als beginmeting in het schooljaar 1992-1993 het gebruik van instructie- en leertijd door docenten en leerlingen onderzocht. Op drie brede scholengemeenschappen zijn bij 25 docenten van brugklassen, verdeeld over de secties Engels, Nederlands en wiskunde, gedurende drie lessen systematische lesobservaties verricht. Daarnaast is onder hen een korte vragenlijst afgenomen. De scholen verschilden van elkaar wat betreft de heterogeniteit van de brugklas naar advies, die door toetsresultaten werd bevestigd: heterogeen, dakpansgewijs, en homogeen. Geconcludeerd kan worden dat de mate van heterogeniteit in de klas wordt vertaald naar een dominante leeromgeving, die ligt tussen de uitersten van sterk klassikaal onderwijs in homogene groepen en meer begeleidend onderwijs in heterogene groepen. De taakgerichtheid is het hoogst als leerlingen zelfstandig werken. Er blijkt geen relatie tussen klasseheterogeniteit en het leervermogen van de leerling enerzijds en de taakgerichtheid anderzijds. Wel zijn verschillen in taakgerichtheid binnen heterogene brugklassen groter dan in homogene brugklassen. Uit gegevens van vragenlijsten blijkt dat docenten beperkt gebruik maken van differentiërende maatregelen.

1 Heterogeniteit in BAVO- klassen

Sinds augustus 1993 is de wet op de basisvorming van kracht op alle scholen voor voortgezet onderwijs. Hoewel voor alle leerlingen een gemeenschappelijke set kerndoelen is vastgesteld, kan de invulling van de basisvorming van school tot school verschillen. Een eerste keuze waarvoor scholen in dit verband staan betreft de wijze waarop de BAVO-brugklas wordt samengesteld. Met name op brede scholengemeenschappen, met de schooltypen VBO, MAVO, HAVO en VWO zijn in dit opzicht verschillende uitwerkingen mogelijk. Op dit moment worden op ruwweg drie verschillende wijzen BAVO-klassen samengesteld. Allereerst volledig heterogeen, waarbij leerlingen met een advies voor minimaal drie verschillende soorten vervolgonderwijs in één klas worden geplaatst (zoals MAVO/HAVO/VWO). Daarnaast bestaan er zogenaamde dakpansgewijs samengestelde brugklassen, waarbij leerlingen met een advies voor twee aangrenzende schoolsoorten bij elkaar geplaatst worden (zoals VBO/MAVO, MAVO/HAVO). Tot slot zien we homogeen samengestelde brugklassen waarbij leerlingen met een zelfde advies voor vervolgonderwijs (VBO, MAVO, etc.) in één klas zitten (Voogt, 1994).

We mogen aannemen dat deze vorm van heterogeniteit invloed heeft op de wijze waarop docenten trachten de kerndoelen te verwezenlijken. In dit onderzoek gaan we na hoe docenten van BAVO-klassen, met een verschillende mate van heterogeniteit naar advies, hun didactisch handelen afstemmen op verschillen tussen leerlingen.

Het onderzoek vormt een deelstudie binnen het project Basisvorming, dat wordt uitgevoerd op de vakgroep Onderwijskunde te Utrecht (zie Lagerweij, 1993; Roelofs, 1994). In dit project wordt het invoeringsproces van de basisvor-

* Onze dank gaat uit naar de volgende studenten die de lesobservaties hebben uitgevoerd: A. Derkink, I. van Eekelen, J. Grootscholten, E. Knoors, I. Veenman, V. Wessels. Ook dank aan J. Visser, H. Franssen, N. Lagerweij en L. van Wessum die het artikel in een eerste versie kritisch hebben becommentarieerd.

ming gevolgd vanaf de voorbereidende jaren 1991-1992 en 1992-1993 (de adoptiefase) en de jaren daarna tot en met 1995-1996 (de implementatiefase). Dit artikel doet verslag van de bevindingen in het schooljaar 1992-1993, het jaar direct voorafgaand aan de wettelijke invoering van de basisvorming. Deze rapportage kan worden opgevat als een beginmeting.

2 Klasseheterogeniteit, onderwijzen en leren

Veel onderzoek naar de omgang met heterogeniteit heeft zich geconcentreerd op de effecten van verschillende differentiatie-modellen en groeperingsvormen op leerprestaties. Een conclusie is dat effectiviteit van differentiatie afhankelijk is van een samenspel van contextfactoren en het feitelijke lesgedrag van de docent (zie Reezigt, 1993). Paradoxaal genoeg is de mate van klasheterogeniteit nauwelijks in verband gebracht met het feitelijke onderwijsgedrag van docenten en het taakgedrag van leerlingen in het voortgezet onderwijs. In dit onderzoek hebben we dan ook gekozen voor het onderzoeken van het gebruik van leer- en instructietijd door leerlingen resp. docenten in BAVO-klassen met een verschillende mate van heterogeniteit.

Ons vertrekpunt ligt bij het begrip taakgerichte leertijd. Uit internationale onderzoeken blijkt dat de mate waarin leerlingen actief bezig zijn met leerstof, een relevante voorspeller is van schoolsucces, (Walberg, 1986, 1988; Fraser, Walberg, Welch & Hattie, 1987; Wang, Haertel & Walberg, 1990, 1993). De heterogeniteit in een klas, doorgaans uitgedrukt in het niveau en de spreiding van instroomkenmerken (voorkennis, prestatieniveau, advies voor vervolgonderwijs), kan doorwerken op de taakgerichtheid van de leerling. Evertson, Sanford en Emmer (1981) stellen vast dat naarmate klassen in het voortgezet onderwijs heterogener zijn samengesteld, leerlingen minder taakgericht zijn. Tijdverlies ontstaat door het treffen van voorbereidingen om met een taak bezig te gaan, het wachten op hulp en het niet bezig zijn met de leertaak. Onderzoek in Nederlandse basisscholen bevestigt deze bevindingen ten dele. In klassen die heterogeen zijn naar leeftijd (combinatieklassen) blijkt de taakgerichte leer-

tijd onder grotere druk te staan dan in klassen met een homogene leeftijdssamenstelling (Veenman, Lem, Winkelmolen, Voeten & Lasche (1986); Lem, Veenman, Nijssen & Roelofs, 1988; Roelofs, 1993). Leerlingen in de combinatieklas zijn wat vaker bezig met niet-opgedragen taken en zijn eerder geneigd niets te doen als ze met hun werk klaar zijn. Opvallend is dat de percentages taakgerichtheid tussen combinatieklassen sterk uiteenlopen: van 50% tot 90%.

Schonewille (1988, 1993) meldt daarentegen dat de taakgerichtheid juist in homogene lesgroepen van het LOM-onderwijs lager ligt dan in heterogene lesgroepen. Leerlingen dienen daar meer en vaker te wachten op hulp van de leerkracht en zijn vaker procedureel bezig. Mogelijk houdt deze afwijkende bevinding verband met de speciale kenmerken van de groep onderzochte leerlingen.

Gegevens over de effecten van heterogeniteit op taakgerichtheid in het Nederlandse voortgezet onderwijs zijn nog niet voorhanden. Wel rapporteren Herfs, Mertens, Perrenet en Terwel (1990) gemiddelde percentages voor brugklassen van rond 78%. Opmerkelijk is dat ook hier de verschillen tussen klassen groot blijken: tussen 50% en 95%. Die verschillen worden overigens niet in verband gebracht met heterogeniteit.

Bij de vraag naar de gevolgen van heterogeniteit in de BAVO-klassen is de positie van goede en zwakke leerlingen van belang. Uit de observatiestudies van Veenman et al. (1986) in combinatieklassen blijkt dat zwakke en goede leerlingen in (heterogene) combinatieklassen minder taakgericht zijn dan hun soortgenoten in (homogene) enkelvoudige klassen. Dit verschil treedt met name op tijdens periodes waarin leerlingen individueel werken. De onderzoekers concluderen dat de afstemming van instructie en begeleiding in heterogene leeftijdsgroepen meer problemen oplevert dan in homogene leeftijdsgroepen.

Het gerapporteerde verschil hoeft niet per se een gevolg te zijn van de heterogeniteit, maar kan ook samenhangen met de groeperingswijze. Zo vinden Reezigt, De Vries en Weide (1988) dat zwak presterende leerlingen in klassen met niveaugroepen een lager percentage taakgerichtheid behalen (58%) dan vergelijkbare leerlingen in klassen (68%), waarbij de

klas als geheel wordt gehandhaafd. Ook varieert in de klassen met niveaugroepen de taakgerichtheid van leerlingen van verschillende niveaus sterker dan in de overige klassen.

Hiermee zijn we aangeland bij de vraag naar de effecten van heterogeniteit op het gedrag van docenten. Een consistent gegeven binnen het leertijdonderzoek is de grote variatie in taakgerichtheid tussen klassen. Evertson, et al. (1981) vinden dat een grotere mate van heterogeniteit in klassen van het voortgezet onderwijs docenten belemmert in hun mogelijkheden om hun instructie aan te passen aan de individuele behoeften van de leerlingen. Docenten ervaren problemen met het kiezen van gevarieerde lesinhouden die aansluiten bij leerlingen met verschillende achtergronden, het hanteren van opdrachten en materialen die voortvloeien uit de gegeven instructie, het rekening houden met de verschillende aandachtsspanne van leerlingen en het realiseren van hoge successcores bij leerlingen. Dit alles heeft tot gevolg dat als de docent er minder in slaagt zijn instructie aan te passen aan de verschillen, goede leerlingen zich vaker vervelen en zwakke leerlingen vaker gefrustreerd afhaken.

Onderzoek in Nederlandse basisscholen heeft aan het licht gebracht dat gecombineerde groepen meer managementproblemen met zich mee brengen dan enkelvoudige groepen. We constateerden al eerder dat de afstemming van de moeilijkheidsgraad van de leertaak op het niveau van de leerling een punt van zorg is voor leerkrachten van combinatieklassen (Veenman et al., 1986; Lem et al., 1988; Roelofs, 1993).

Kennis over de effecten van heterogeniteit op het docentgedrag in het Nederlandse voortgezet onderwijs is niet voorhanden. Wel hebben Van der Werf en Driessen (1993) via vragenlijstonderzoek voor het schooljaar 1989-1990 een *algemeen* beeld weten te schetsen van het gebruik van instructietijd in brugklassen. Zij concluderen "[...] dat docenten vooral gewend zijn klassikaal les te geven volgens het standaardmodel: instructie, bespreken van gemaakte opgaven, laten werken aan opgaven (of aan huiswerktaken) [...]" (p. 109). In het onderzoek stellen de onderzoekers bovendien vast, dat docenten weinig initiatieven nemen om tegemoet te komen aan verschillen tussen leerlingen. Volgens Van der Werf en Driessen stellen ze zelden minimumdoelen vast en han-

teren zij toetsgegevens vaker als communicatiemiddel tegenover ouders en leerlingen, dan als informatiebron om het eigen onderwijs aan te passen. Als docenten gebruik maken van een differentiatie-model is dat meestal van het type basisstof-verrijkingstof-herhalingsstof. De onderzoekers concluderen dat gevreesd moet worden dat niet alle leerlingen de kerndoelen zullen halen, omdat docenten niet gewend zijn om te gaan met verschillen tussen leerlingen.

3 Onderzoeksvragen

Gegeven deze sombere conclusie enerzijds en de mogelijke gevolgen van klasseheterogeniteit anderzijds is het van belang na te gaan, wat docenten in BAVO-klassen met een verschillende heterogeniteit feitelijk doen en wat de gevolgen daarvan zijn voor de leerlingen.

Hiertoe is een meer nauwkeurige analyse verricht van het onderwijs- en leergedrag in BAVO-klassen. Op grond van het gerapporteerde onderzoek mogen we verwachten dat naarmate de klasseheterogeniteit groter is, de taakgerichtheid van leerlingen onder grotere druk komt te staan. Veel hangt daarbij af van het gedrag van de docent. Slaagt deze erin de leertaak af te stemmen op het niveau van de leerlingen dan is de kans op taakgericht en succesvol leren het grootst.

De vraagstellingen van het onderzoek luiden:

- 1 a Waaraan besteden docenten hun onderwijstijd in brugklassen van brede scholengemeenschappen, uitgedrukt in managementactiviteiten en instructie-activiteiten?
- b Treden er verschillen op in de besteding van onderwijstijd tussen klassen met een verschillende heterogeniteit naar advies?
- 2 a In welke mate besteden leerlingen hun leertijd in brugklassen van brede scholengemeenschappen taakgericht?
- b Verschilt de taakgerichtheid wanneer gewerkt wordt in verschillende leeromgevingen (klassikaal, groepsgewijs of individueel)?
- c Treden er verschillen op in de taakgerichtheid tussen leerlingen met een verschillend leervermogen?
- d Treden er verschillen op in de taakge-

richtheid tussen klassen met een verschillende heterogeniteit naar advies?

- 3 Welke maatregelen nemen docenten om hun didactisch handelen af te stemmen op het niveau van de leerlingen?

4 Opzet van het onderzoek

4.1 Instrumentarium

Met behulp van het observatie-instrument OHIB (Observatie Heterogeniteit In Brugklassen) werd de besteding van onderwijstijd door de docent en van leertijd door de leerling in beeld gebracht. Dit instrument is gebaseerd op COMMIT-II, dat is gehanteerd in het basisonderwijs (Roelofs, 1993) en wordt verantwoord in Roelofs (1994). Ten behoeve van de observaties werden per klas op basis van testscores zes leerlingen geselecteerd die verschillende niveaus van leervermogen representeerden: laag, gemiddeld, hoog (zie paragraaf 4.2).

De observatieprocedure verliep als volgt: eerst werden de activiteiten van leerling 1 (laag niveau) en de docent geobserveerd (duur: 7 seconden), waarna de geobserveerde gedragingen werden gecodeerd in de vijf rubrieken van het observatie-instrument (duur: 13 seconden). Vervolgens werden de activiteiten van leerling 2 (niveau midden) en de docent, geobserveerd en gecodeerd. Dezelfde procedure werd gevolgd voor de overige leerlingen. Vervolgens begon een nieuwe observatieronde bij leerling 1. De totale lesduur in de brugklas kon variëren tussen 40 en 50 minuten, onder andere afhankelijk van het lesrooster. De observatoren startten hun observaties zodra alle leerlingen op hun plaats zaten en de docent duidelijk maakte dat de les zou beginnen.

De observatoren registreerden: 1) de taakactiviteiten van de leerling, 2) de leeromgeving of taaksetting waarin de leerling werkt, 3) de activiteiten van de leraar (inhoudelijk-didactische en organisatorische activiteiten). Na een uitgebreide training van 40 uur voorafgaand aan het onderzoek bleek de tussen-observatorbetrouwbaarheid bevredigend te zijn. De waarden van Cohens Kappa varieerden van .64 tot .97 (gemiddelde: .76).

De observaties leveren na somming van de waarnemingen in de subcategorieën per les, per leerling en per docent tijdschattingen op.

Gerapporteerd worden de gemiddelden over drie lessen.

De mate van afstemming van het didactisch handelen op het niveau van de leerlingen is vastgesteld met behulp van een korte vragenlijst, die na afloop van elke lesobservatie aan de docent is voorgelegd. In de vragenlijst werden algemene, merendeels gesloten, vragen gesteld over de omgang met heterogeniteit in het algemeen. In deze lijst waren drie aspecten betrokken. Allereerst de invloed van heterogeniteit op het lesverloop. Gevraagd werd naar het aantal leerlingen dat regelmatig problemen heeft in de betreffende klas, de geschatte hoeveelheid tijd besteed aan zwakke leerlingen, en de mate van tijdverlies door wachten van goede op zwakke leerlingen. Daarnaast diende de docent aan te geven welke differentiërende en individualiserende maatregelen hij toepast, zoals de mate waarin men indeelt in niveaugroepen, de wijze waarop men leerlingvorderingen bijhoudt, en het aantal goede en zwakke leerlingen dat aan verrijkende of verdiepende opdrachten werkt. Tot slot zijn vragen gesteld die betrekking hebben op de eigen deskundigheid, toekomstige intenties, en organisatorische beperkingen ten aanzien van heterogeniteit.

4.2 Subjecten: docenten en observatieleerlingen

Deelnemers waren 25 docenten Engels, wiskunde en Nederlands en hun leerlingen ($n=150$) uit de brugklassen van de drie deelnemende scholengemeenschappen. In school A gaven alle negen docenten les in heterogene brugklassen met leerlingen bestemd voor het VBO tot en met het VWO. Van school B namen twee docenten met VBO/MAVO-klassen, drie met MAVO/HAVO-klassen en twee met HAVO/VWO-klassen. In school C namen vier docenten met VBO-klassen, drie met MAVO-klassen, één met een HAVO-klas en één met een VWO-klas deel. Alle docenten werden gedurende drie lessen geobserveerd in de periode mei-juni 1993.

De observatieleerlingen voor de lessen Engels en Nederlands zijn geselecteerd op basis van de resultaten op de subtest 'Woordenlijst' van de Differentiële Aanleg Testserie (DAT, Evers & Lucassen, 1983). Voor de lessen wiskunde is gebruik gemaakt van de testscore op

de Raven Progressive Matrices (Raven, 1965).

In navolging van Veenman et al., (1986) is de indeling in 'zwak', 'middelmatic' en 'goed' gebaseerd op de verdeling van scores binnen een klas. Een argument hiervoor is dat de docent bij zijn pogingen om instructie af te stemmen op niveaoverschillen te maken heeft met de spreiding van capaciteiten in zijn of haar klas.

Als grenzen voor een indeling in groepen 'zwak', 'midden', en 'goed' zijn de volgende percentielgrenzen aangehouden. 'Zwak': percentielscore tussen 0 en 15; 'midden': percentielscore tussen 45 en 60, 'goed': percentielscore tussen 85 en 100. Uit deze drie groepen zijn, bij voldoende leerlingen at random, per klas zes observatieleerlingen (twee per groep) geselecteerd.

In vier klassen van school A zijn op basis van het docentoordeel per niveau twee leerlingen geselecteerd. In twee klassen omdat in

deze klassen geen toestemming was verkregen voor de afname van tests, en in twee andere klassen omdat de testresultaten te laat beschikbaar kwamen. Uit de gegevens van Tabel 1 kunnen we opmaken dat de indeling in klassen op grond van advies redelijk terug te herkennen is in de gemiddelde testcores, met name die van de Woordenlijst. We nemen dan ook aan dat de variatie in adviezen voor vervolgonderwijs binnen een klas een bruikbare maat is voor klasseheterogeniteit.

4.3 Analyseprocedure

Als eenheid van analyse geldt de docent waar het gaat om docentactiviteiten en de leerling bij de leerlingactiviteiten. Met behulp van beschrijvende statistieken (frequenties, gemiddelden) is de tijdsbesteding door docenten en leerlingen in kaart gebracht, alsmede de uitspraken van docenten over differentiërende maatregelen. Verschillen op continue docent-

Tabel 1
Gegevens van de geobserveerde klassen per school en per sectie

	klas	Type klas	klassegrootte	Raven		Woordenlijst	
				Gem	SD	Gem	SD
School A:			21.4	13.8	1.6	29.8	1.5
Ned	A1	VBO t/m VWO	24	15.9	4.6	30.5	7.9
	A2	VBO t/m VWO	22	12.1	4.4	27.9	10.9
	A3	VBO t/m VWO	21	11.5	5.3	30.0	9.3
Engels	A4	VBO t/m VWO	23	15.3	5.6	30.5	9.7
	A5*	VBO t/m VWO	15	-	-	-	-
	A6	VBO t/m VWO	22	14.6	4.6	31.7	9.2
Wis	A7*	VBO t/m VWO	20	-	-	-	-
	A8	VBO t/m VWO	23	13.8	4.9	30.2	8.8
	A9	VBO t/m VWO	23	13.3	6.5	27.6	6.5
School B:			22.9	14.8	1.4	31.2	6.4
Ned	B1	MAVO/HAVO	24	15.0	4.7	32.1	8.0
	B2	HAVO/VWO	24	13.6	3.3	38.0	6.6
Engels	B3	VBO/MAVO	20	14.0	3.5	21.4	8.2
	B4	MAVO/HAVO	22	15.1	3.6	28.2	5.2
	B5	HAVO/VWO	25	17.3	4.0	39.7	10.5
Wis	B6	VBO/MAVO	22	13.2	3.9	26.7	4.5
	B7	MAVO/HAVO	23	15.3	4.1	32.0	6.4
School C:			27.7	12.1	1.0	30.7	9.5
Ned	C1	VBO	26	12.1	3.8	22.9	8.0
	C2	MAVO	28	10.9	3.1	34.3	8.0
	C3	MAVO	27	11.2	3.0	33.0	6.9
Engels	C4	VBO	28	10.4	4.2	18.0	4.4
	C5	MAVO	27	10.5	2.4	32.6	7.4
	C6	VWO	30	16.7	4.4	46.7	6.7
Wis	C7	VBO	27	12.9	4.5	28.8	6.3
	C8	VBO	27	10.8	3.6	19.3	8.0
	C9	HAVO	29	13.3	5.1	40.3	8.2

N.B. Ned= Nederlands; wis= wiskunde. * = In deze klassen werden geen toetsen afgenomen. Schoolgemiddelden zijn berekend op basis van klasgemiddelden.

variabelen (tijdsbesteding, uitspraken op Likert-schalen) tussen klassen met een verschillende heterogeniteit zijn getoetst met behulp van één-weg variantieanalyses met school als factor. Verschillen op nominale docentvariabelen zijn getoetst met behulp van chi-kwadraat toetsen. Verbanden tussen klasseheterogeniteit en niveau van de leerling enerzijds en leerlingvariabelen (tijdsbesteding) anderzijds zijn getoetst met behulp van drie-weg variantieanalyse met als factoren de variabelen school, vak en niveau. Percentages die dicht bij nul lagen zijn omgezet in logits, waarna ze opnieuw in de variantieanalyses zijn betrokken. Dit heeft niet geleid tot andere resultaten.

5 Resultaten

In Tabel 2 is een overzicht gegeven van de tijdsbesteding door docenten en leerlingen uitgedrukt in percentages lestijd. Waar nodig ma-

ken we bij de beschrijving van de resultaten melding van verschillen tussen vakken. Deze zijn niet in tabelvorm opgenomen. De gemiddelde duur van een lesobservatie bedroeg 38.3 minuten (zie Tabel 2), met variaties tussen 28 en 48 minuten.

Activiteiten van de docent

Docenten kunnen hun tijd ruwweg aan twee soorten activiteiten besteden: inhoudelijk-didactische en organisatorische activiteiten. Daarnaast resteert een categorie 'geen actieve lesbetrokkenheid'. We beginnen met de inhoudelijk-didactische tijd (voorkennis ophalen t/m begeleiding leerlingen). Een heel klein deel van de lestijd, 1.5% wordt besteed aan het ophalen van voorkennis, via bijvoorbeeld het kort bespreken van thuis gemaakte opgaven. Op school C wordt de meeste tijd ingeruimd voor deze activiteit vergeleken met school A en B ($F=7.3$; $df=2,20$; $p<.05$). Voorkennis wordt met name bij wiskunde opgehaald ($F=16.6$;

Tabel 2
Besteding van lestijd door docenten en leerlingen gemiddeld over alle vakken

	Totaal (n lk=25; n ll=150)		school A (n lk=9; n ll=54)		school B (n lk=7; n ll=42)		school C (n lk=9; n ll=54)	
	Gem	SD	Gem	SD	Gem	SD	Gem	SD
Duur observaties (in min.)	38.3	2.5	36.4	2.5	38.5	2.1	40.1	1.2
Docentactiviteiten								
Vorkennis ophalen	1.5	1.9	1.6	2.3	0.3	0.6	2.3	1.9
Ontwikkeling nieuwe kennis	25.3	18.8	18.8	16.2	18.8	20.9	36.9	15.3
Oefenen	3.8	5.3	1.9	2.9	4.2	5.2	5.5	6.9
Toetsen van kennis en vaardigheden	10.8	8.7	7.6	7.2	13.3	11.2	12.2	7.9
Initiatief leerlingen	0.8	3.5	0.1	0.2	0.0	0.1	2.2	5.7
Begeleiding leerlingen	28.9	21.8	37.3	10.8	34.1	31.3	16.3	16.9
Management	22.0	8.3	25.5	7.5	17.5	8.8	22.1	7.7
Geen lesbetrokkenheid	6.8	6.0	7.2	5.0	11.8	7.1	2.5	1.7
Leeromgeving leerlingen								
Klassikaal	54.2	29.5	40.7	25.3	46.7	36.0	73.7	17.8
Groepswerk	1.1	4.9	0.1	0.3	0.2	0.3	2.8	8.3
Individueel werk	44.7	30.4	59.2	25.2	53.1	35.8	23.6	19.2
Activiteiten leerlingen								
taakgericht bezig	58.5	13.6	56.0	14.3	61.9	11.0	58.4	14.4
procedureel	6.8	3.9	6.1	2.9	5.4	2.9	8.6	4.6
wachten	5.9	4.1	4.5	4.0	7.1	4.0	6.4	3.9
niet met taak bezig	28.8	14.1	33.4	14.5	25.6	11.5	26.6	14.7
Leeromgeving en taakgerichtheid								
omg-klas:taakger (n ll=132)	53.2	16.9	50.9	20.5	53.0	12.8	55.4	15.2
omg-groep:taakger (n ll=6)	-	-	*	*	*	*	78.2	11.8
omg-indiv:taakger (n ll=126)	60.4	20.6	55.2	17.5	65.1	18.3	63.4	25.3

* N.B. In verband met de zeer geringe tijd besteed aan groepswerk is hier geen percentage taakgerichtheid berekend

$df=2,20, p<.01$).

Een kwart van de lestijd (25.3%) wordt besteed aan *ontwikkeling* van (nieuwe) kennis en vaardigheden bij leerlingen. Ontwikkeling vindt in praktijk vaak plaats tijdens bespreken van huiswerk, veelal in klassikaal verband. Hier zien we dat docenten op school C meer tijd besteden aan klassikale ontwikkeling van kennis dan docenten op school A en B ($F=3.1; df=2,22; p=.06$).

Gezamenlijk (in)oefenen van nieuwe kennis en vaardigheden onder begeleiding van de docent neemt 3.8% van de lestijd in beslag.

Toetsen van kennis en vaardigheden neemt gemiddeld 10.8% van de lestijd in beslag. Hieronder verstaan we het overhoren van leerlingen bij het begin van de les, het langslopen van gemaakte opgaven met een beoordelend commentaar ('goed' of 'fout'). Tijd besteed aan proefwerken en schriftelijke overhoringen rekenen we hier niet onder. Opvallend is dat bij wiskunde nauwelijks sprake is van tussentijdse toetsing vergeleken met Nederlands en Engels ($F=7.1, df=2,22; p<.05$).

Het komt zelden voor dat lessituaties worden 'geleid' door de leerling, in ons systeem gecodeerd als '*initiatief leerlingen*': 0.8% van de lestijd. Hieronder wordt verstaan het geven van voordrachten door leerlingen, die aanleiding zijn voor bijvoorbeeld discussies in klas of groepsverband. Dit beeld is consistent voor alle scholen en vakken.

Docenten besteden 28.9% van hun lestijd aan *begeleiding van leerlingen* tijdens het laten uitvoeren van individuele opdrachten. Hieronder wordt gerekend daadwerkelijke hulp aan de leerlingen, maar ook activiteiten zoals circuleren door de klas en controleren of leerlingen vooruit kunnen met hun werk. De tijd die docenten hieraan besteden verschilt per school en vak. Er is sprake van een hoofdeffect van school en vak en van een interactie-effect van school en vak. In het algemeen liggen op school C de percentages begeleiding lager dan in school B en A ($F=6.6; df=2,16; p<.05$). Daarnaast zien we een effect van het vak ($F=8.2; df=2,16; p<.01$). Zo wordt bij Engels minder tijd besteed aan begeleiding dan bij Nederlands en wiskunde. Het interactie-effect school vak ($F=4.3; df=4,16; p<.05$) wordt grotendeels veroorzaakt door de verschillen tussen de vaksecties op school B. Docenten wiskunde op school

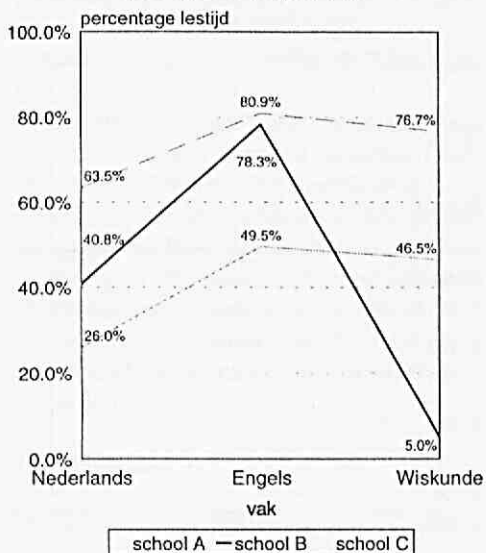
B steken een groot deel van hun lestijd in individuele begeleiding, terwijl bij Engels daaraan praktisch geen tijd wordt besteed.

Managementactiviteiten nemen gemiddeld 22% van de lestijd in beslag. Dit zijn allereerst lesovergangen, waarbij de docent vertelt wat de leerlingen moeten doen, leermiddelen pakt, huiswerk opgeeft en dergelijke. Daarnaast verstaan we hieronder maatregelen om niet-betrokken leerlingen bij de les te betrekken. Het percentage tijd besteed aan managementactiviteiten is gelijk voor alle scholen en vakken.

Tot slot resteert de tijd dat docenten noch inhoudelijk noch procedureel bij de les zijn betrokken. De docent schrijft opdrachten op het bord voor de volgende les, zoekt materialen voor de volgende les, etc.; 6.8% van de lestijd gaat zitten in dit soort activiteiten. In school B komt dit type activiteiten meer voor dan in school A en C: ($F=7.0; df=2,22; p<.01$).

Klassikale leeromgeving

per school en per vak



Figuur 1. Percentage lestijd besteed in een klassikale leeromgeving, uitgesplitst naar school en vak

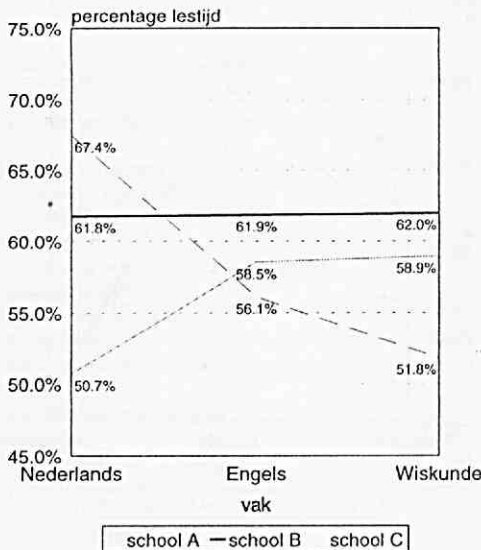
De leeromgeving waarin leerlingen werken

Als we kijken naar de leeromgeving waarin leerlingen werken, dan zien we dat in de geobserveerde klassen overwegend sprake is van een afwisseling tussen klassikaal werken (docent legt uit, bespreekt huiswerk, organiseert

lesactiviteiten; 54.2% van de lestijd) en individueel werken (leerlingen moeten individueel oefeningen en opgaven maken; 44.7% van de lestijd). Leerlingen werken nauwelijks in groepsverband. De verschillen wat betreft de gehanteerde leeromgeving tussen scholen zijn aanzienlijk ($F=6.2$; $df=2,20$; $p<.05$). Op school C werken leerlingen veelal in een klassikale leeromgeving (gemiddeld 73.7%). In school A en B is dit duidelijk minder vaak het geval (resp. gemiddeld 46.7 en 40.7%).

Er zijn significante verschillen tussen vakken ($F=3.9$; $df=2,20$; $p<.05$), welke zijn afgebeeld in Figuur 1. Bij Engels werkt men sterker klassikaal dan bij Nederlands en wiskunde. Het gemiddelde voor wiskunde is sterk beïnvloed door de resultaten op school B, waar men praktisch niet klassikaal werkt vergeleken de andere twee scholen. De mate waarin leerlingen in individuele leeromgevingen werken is complementair aan deze bevindingen en behoeft dan ook geen verder commentaar.

Taakgerichtheid hele les per school en per vak



Figuur 2. Percentage taakgerichte leertijd over de gehele les uitgesplitst naar school en vak

Activiteiten van leerlingen

Tabel 2 geeft tevens een beeld van de besteding van leertijd door leerlingen. We beperken ons tot de gegevens over taakgerichtheid. Gemiddeld genomen besteden leerlingen 58.5% van

de aan hen toegekende leertijd aan opgedragen taken. Dit percentage is niet constant over alle vaksecties en scholen. Er is sprake van een interactie-effect tussen school en vak ($F=4.4$; $df=4,141$; $p<.01$), dat grafisch is weergegeven in Figuur 2. Op school B is het percentage taakgerichtheid bijna constant over alle vakken. In school A ligt het percentage taakgerichtheid bij Nederlands lager dan bij Engels en wiskunde. In school C is het percentage het hoogst bij Nederlands en het laagst bij wiskunde.

Uit Tabel 2 blijkt dat leerlingen in een individuele leeromgeving gemiddeld taakgericht zijn dan in een klassikale leeromgeving, resp. 60.4% en 53.2% van de lestijd ($t=3.93$; $df=106$; $p<.001$). Tijdens activiteiten voor de gehele klas gaat kennelijk meer leertijd verloren dan in individuele leeromgevingen. Er is sprake van een interactie-effect tussen school en vak op de taakgerichtheid tijdens een klassikale leeromgeving ($F=9.7$; $df=4,124$; $p<.001$). Beide gevonden interacties wijzen erop dat de taakgerichtheid afhankelijk is van de specifieke lessituatie zoals die wordt opgeroepen door individuele docenten bij bepaalde vakken.

Er zijn geen significante verschillen in taakgerichtheid tussen leerlingen met een verschillend leervermogen. Wel zijn de onderlinge variaties in taakgerichtheid *binnen* klassen van school A groter dan in school B en C.

Maatregelen ten behoeve van de afstemming van het didactisch handelen

De Tabellen 3 en 4 bieden een overzicht van de consequenties van heterogeniteit voor het lesverloop volgens de leraren.

Opvallend is dat in alle drie scholen gemiddeld zo'n vier tot vijf leerlingen in een klas volgens de docenten regelmatig problemen hebben met het uitvoeren van opdrachten (zie Tabel 3). In geen van de scholen kan gesproken worden van duidelijk tijdverlies bij goede leerlingen tijdens uitleg aan zwakke leerlingen (gem: 2.5), aldus de docenten. Voor zover er gewacht moet worden, wordt dit nauwelijks geweten aan de wijze waarop de leerlingen zijn gegroepeerd (gem: 2.4).

Uit de antwoorden op de vraag hoeveel leertijd men ongeveer besteedt aan relatief zwakke leerlingen, blijken geen significante verschillen tussen docenten van de drie scholen. Ongeveer de helft van de geobserveerde leraren

Tabel 3

Docenten over heterogeniteit: ingeschatte gevolgen, getroffen differentiatiemaatregelen en perceptie van eigen deskundigheid

	Totaal (n=25)		school A (n=9)		school B (n=7)		school C (n=9)	
	Gem	SD	Gem	SD	Gem	SD	Gem	SD
Gevolgen heterogeniteit								
Aantal leerlingen dat regelmatig problemen heeft	4.5	1.2	4.7	0.9	4.0	1.3	4.8	1.6
Wachten goede leerlingen op zwakke leerlingen*	2.5	0.8	2.5	0.8	2.7	1.0	2.5	0.8
Wachten consequentie organisatie*	2.4	1.3	2.5	1.3	2.0	0.9	2.7	1.2
Differentiatiemaatregelen								
Aantal leerlingen dat aan verrijkende opdrachten werkt	3.1	4.7	2.9	2.6	5.9	7.5	1.2	2.0
Aantal leerlingen dat aan verdiepende opdrachten werkt	4.8	5.6	3.7	4.5	9.0	9.7	2.8	2.3
Goede leerlingen helpen zwakke leerlingen*	2.5	0.8	2.5	0.8	2.8	1.0	2.0	0.0
Mate waarin men in staat is								
leerlingen te groeperen op basis van beheersing*	3.4	0.7	4.2	0.4	3.1	0.9	3.0	0.0
instructie aan te passen aan individuele leerlingen*	3.2	0.8	4.0	0.0	3.1	0.9	2.7	0.5
binnen beperkingen schoolorganisatie aandacht te besteden aan zwakke leerlingen*	2.7	0.8	3.3	0.5	3.0	0.8	2.1	0.6

N.B. * 1= geheel niet, 3= in redelijke mate, 5= in zeer grote mate

maakt regelmatig gebruik van vorderingenoverzichten anders dan via cijferlijsten. Ook op dit punt zijn er geen verschillen tussen de scholen.

Tabel 3 biedt tevens een beeld van de daadwerkelijk getroffen differentiatiemaatregelen. Het aantal leerlingen dat verrijkende en verdiepende opdrachten krijgt, is beperkt: gemiddeld resp. 3.1 en 4.8 leerlingen. Dit geldt ook voor de mate waarin goede leerlingen zwakkere medeleerlingen helpen.

De mate waarin de leraren zich deskundig voelen hun instructie af te stemmen op heterogeniteit, verschilt duidelijk tussen de scholen (zie Tabel 3). In school A voelen de geobserveerde leraren zich beter in staat leerlingen te groeperen naar beheersing van leerstof dan in school B en C ($F=9.0$; $df=2,19$; $p<.01$) en kan men naar eigen zeggen de instructie beter afstemmen op de niveaus van de leerlingen ($F=8.9$; $df=2,19$; $p<.01$). Vooral op school C acht men zich tot deze didactische maatregelen niet goed in staat. Interessant is dat de mogelijkheid om aandacht te besteden aan zwakke leerlingen kennelijk op alle drie scholen enig-

zins wordt belemmerd door de heersende organisatie van de klas en de school (zie Tabel 3, gem: 2.7). Vooral op school C is men van mening dat aandacht aan zwakkere leerlingen beperkt mogelijk is (gem: 2.1). In school A denkt men hierover iets positiever (gem: 3.3). Het verschil tussen de scholen is significant ($F=7.1$; $df=2,19$; $p<.01$).

De behoefte aan meer aandacht voor zwakke leerlingen verschilt duidelijk tussen scholen (zie Tabel 4, $\chi^2=6.1$; $df=2$; $p<.05$). Op school C wordt deze behoefte sterker gevoeld dan op school B en A. Op school B is het merendeel geen voorstander van meer aandacht. De geobserveerde leraren van de scholen B en C zouden in meerderheid meer hulp van goede aan zwakke leerlingen in hun klas willen zien.

6 Discussie

We hebben in dit onderzoek de beginsituatie geschetst in drie brede scholengemeenschappen omtrent de omgang met heterogeniteit in

Tabel 4

Wensen ten aanzien van omgang met heterogeniteit

	Totaal (n=25)		school A (n=9)		school B (n=7)		school C (n=9)	
	ja	nee	ja	nee	ja	nee	ja	nee
Meer aandacht voor zwakke leerlingen nodig	13	8	3	2	2	5	8	1
Meer hulp goede aan zwakke leerlingen gewenst	11	8	3	4	4	2	4	2

BAVO-klassen. De deelnemende scholen stonden ten tijde van het onderzoek vlak voor de invoering van de basisvorming, aan het einde van het schooljaar 1992-1993. De onderzoeksvragen een en twee betroffen de aard van de tijdsbesteding door docenten en (verschillende typen) leerlingen, en de samenhang tussen tijdsbesteding en klasseheterogeniteit. De derde vraag betrof de maatregelen die docenten nemen om hun didactisch handelen af te stemmen op het niveau van de leerlingen.

Kijkend naar de tijdsbesteding van de docent (onderzoeksvraag 1) ontstaat het volgende beeld. Docenten besteden ruim 70% aan inhoudelijk-didactische activiteiten en ruim 20% aan managementactiviteiten. Gedurende de rest van de tijd zijn docenten niet inhoudelijk of procedureel bij de les betrokken. In het algemeen kennen de lessen in de BAVO-brugklassen een patroon van afwisselend klassikaal en individueel werken. Groepswerk komt nauwelijks voor. De mate waarin men klassikaal of individueel laat werken varieert met de klasseheterogeniteit. Er is sprake van een dominante leeromgeving liggend tussen de uitersten van sterk klassikaal onderwijs in homogene klassen (school C) en meer begeleidend onderwijs in heterogene klassen (school A). In de laatste situatie werken leerlingen veel zelfstandig. School B, met dakpansgewijs samengestelde brugklassen, ligt tussen deze uitersten in. Mogelijk werkt de schoolcontext, met een eigen visie en schoolbeleid ten aanzien van heterogeniteit, door in de wijze van lesgeven. De keuze voor bepaalde leeromgevingen lijkt overigens mede beïnvloed te worden door het schoolvak. Zo wordt Engels vergeleken met Nederlands en wiskunde vaker in een klassikale leeromgeving gegeven.

Het niveau van taakgerichtheid van de leerlingen (onderzoeksvraag 2) ligt relatief laag (58.5%), als dit vergeleken wordt met resultaten uit het basisonderwijs, waar dit percentage rond 70% ligt (Roelofs, 1993; Schonewille, 1993; Reezigt et al., 1988) en ander onderzoek in het voortgezet onderwijs (Herfs et al., 1990) waarin percentages rond 76 worden genoteerd. Het verschil met Herfs et al., kan voor een deel worden verklaard doordat in ons observatiesysteem onderscheid gemaakt wordt in 'proce-

dureel gedrag' en 'wachten'. Door deze verijningen wordt minder snel in de categorie 'taakgericht' en 'niet-taakgericht' gescoord. Procedureel gedrag wordt bijvoorbeeld niet opgevat als taakgericht, omdat het geen inhoudelijke activiteit is.

Voorts blijkt dat de taakgerichtheid niet varieert met de heterogeniteit van de brugklas (homogeen, dakpansgewijs, heterogeen). De taakgerichtheid lijkt vooral gebonden aan het didactisch en organisatorisch talent van de individuele docent. Verrassend genoeg hebben we evenmin verschillen gevonden in taakgerichtheid tussen leerlingen met een verschillend leervermogen. Dit houdt niet automatisch in dat de afstemming op de heterogeniteit in klassen goed gerealiseerd is, mede gezien het lage niveau van de taakgerichtheid in het algemeen.

De variaties in taakgerichtheid *binnen* een klas lijken wel samen te hangen met klasseheterogeniteit. We zagen dat op school A, waar men heterogene klassen heeft, de onderlinge variaties in taakgerichtheid groter zijn dan in school C, waar men homogeen groepeerd. Dit kan wijzen op problemen in de afstemming van instructie en begeleiding. Deze bevinding stemt overeen met de Amerikaanse onderzoeken naar heterogeniteit en Nederlands onderzoek van Reezigt et al. (1988).

Opvallend is het hoge percentage niet-taakgericht gedrag dat optreedt tijdens klassikale docentactiviteiten, toe te schrijven aan de hoge frequentie procedurele activiteiten, zoals het uiteenzetten van werkprocedures, boeken en agenda's pakken, blaadjes uitdelen, en voor het bord komen. In basisscholen is de taakgerichtheid juist hoger wanneer gewerkt wordt in een klassikale leeromgeving. Mogelijk hangt dit verschil samen met het systeem van 50-minutenroosters in het voortgezet onderwijs, dat relatief veel overgangstijd met zich mee brengt. Leerlingen moeten herhaaldelijk in een nieuwe klassésetting worden 'geïnstalleerd'.

Behalve een analyse van de feitelijke tijdsbesteding is nagegaan welke maatregelen de docent naar eigen zeggen neemt om zijn didactisch handelen af te stemmen op het niveau van de leerlingen (onderzoeksvraag 3). Een eerste conclusie is dat heterogeniteit een relatief begrip lijkt te zijn. Ook al werkt men met homo-

geen samengestelde klassen (school C), men ervaart ongeveer een zelfde aantal 'probleemleerlingen' als collega's in heterogene klassen (school A). Ook de gevolgen van niveaoverschillen tussen leerlingen worden op de drie scholen, ondanks de verschillende klas-samenstelling, niet verschillend ingeschat.

Gemiddeld genomen treffen docenten in de organisatie van de instructie en begeleiding van opdrachten weinig differentiërende maatregelen, zoals het geven van verrijkende en verdiepende opdrachten en het laten helpen van zwakke door goede leerlingen. Dit beeld varieert nauwelijks met de heterogeniteit van de klas. Docenten verzamelen evenwel voldoende gegevens aan de hand waarvan men zou kunnen differentiëren. Zij houden cijferlijsten en andere vorderingenoverzichten bij en besteden een aanzienlijk deel per les aan het controleren en beoordelen van leerprestaties.

De drie scholen verschillen als het gaat om de vaardigheid van docenten om overzicht te houden op verschillen tussen leerlingen en een passende instructie en begeleiding te geven. Op school A (heterogene brugklassen) voelt men zich hiertoe het best in staat, in school C (homogene brugklassen) het minst. Mogelijk houdt dit verschil in perceptie van bekwaamheid een ideologische rechtvaardiging in van het door de school gekozen beleid ten aanzien van heterogeniteit. Directe bewijzen voor een effectiever omgang met heterogeniteit op één van de scholen zijn uit de resultaten vooralsnog niet gebleken.

Interessant is overigens wel dat de geobserveerde docenten op alle scholen hun aandacht aan zwakke leerlingen enigszins belemmerd zien door de heersende klasse- en schoolorganisatie. De ervaren belemmeringen kunnen allereerst samenhangen met de grootte van de klas. Zo kan het zijn dat de grotere klassen in school C (gemiddeld 28 leerlingen) minder mogelijkheden bieden voor differentiatie dan de kleine klassen op school A (gemiddeld 21 leerlingen). Daarnaast is niet duidelijk welke ruimte de gehanteerde methode op de scholen bieden voor differentiatie en individualisering.

Wat levert dit onderzoek nu aan inzichten op over de omgang met heterogeniteit binnen de basisvorming?

De bevinding dat de leertijd in heterogene

groepen gemakkelijker onder druk komt te staan dan in relatief homogene groepen ondersteunt eerder onderzoek naar klasseheterogeniteit. Het is zaak juist in een heterogene klas zorg te dragen voor een goede klasseorganisatie en een goede afstemming van leertaken op het niveau van de leerlingen.

Gezien de lage taakgerichtheid kan nog een grote winst behaald worden die aan alle typen leerlingen ten goede kan komen. Het grootste verlies wordt geleden tijdens klassikale lesmomenten: de opening en het slot van de les, en de daartussen gelegen tijd tijdens welke procedures uiteengezet worden. Het combineren van lesuren (blokken, dagdelen) zou veel winst kunnen opleveren. Daarnaast zou een hoger percentage lestijd besteed kunnen worden aan zelfstandige lesactiviteiten door leerlingen. De verantwoordelijkheid voor activiteiten wordt dan gedelegeerd naar leerlingen, hetgeen een goede klasorganisatie dan onontbeerlijk maakt. Het is niet uitgesloten dat het lage percentage taakgerichtheid (58%) een verschijnsel is dat algemeen geldt in grote scholengemeenschappen, omdat wellicht meer tijd met leswisselingen verloren gaat. Deze verklaring zou nader getoetst dienen te worden. Opmerkelijk is dat docenten wel veel gegevens verzamelen over leerlingen, maar deze eerder hanteren ter beoordeling van leerlingen dan om differentiërende maatregelen te treffen. Deze bevinding ondersteunt de resultaten van Van der Werf en Driessen (1993) op dit punt. Ook hier kan gelden dat het systeem van steeds wisselende klassen en korte contacttijden de mogelijkheden voor differentiëren aan banden legt. Mogelijk ligt hier een aangrijpingspunt voor veranderingen.

Tot slot willen we de aandacht vestigen op enkele beperkingen van het onderzoek die bij de interpretatie van de gegevens in het oog gehouden moeten worden. Allereerst kunnen kanttekeningen worden geplaatst bij de gekozen maat voor heterogeniteit. Door de beperkte steekproefomvang konden geen uitspraken gedaan worden over het soort homogene, dakpansgewijze of heterogene klas (zoals VBO/MAVO of HAVO/VWO).

Een tweede beperking betreft het feit dat de methode niet als variabele in het onderzoek is meegenomen. De gevonden interacties tussen

school en vak kunnen mogelijk verklaard worden door verschillen in de gebruikte methode.

Een laatste beperking ligt in het feit dat de steekproef niet representatief is voor de populatie scholengemeenschappen in Nederland, omdat het uitsluitend brede scholengemeenschappen betreft. Generaliseerbare uitspraken kunnen met behulp van deze gegevens dan ook niet gedaan worden, hoewel de gegevens deels een bevestiging vormen van vragenlijstonderzoek van Van der Werf en Driessen (1993). Wel is het mogelijk in de komende jaren de metingen te herhalen waardoor trends in de omgang met heterogeniteit zichtbaar worden.

Literatuur

- Evers, A. & Lucassen, W. (1983). *Differentiële Aanleg Testserie, Woordenlijst*. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Evertson, C. M., Sanford, J. P., & Emmer, E. T. (1981). Effects of class heterogeneity in junior high school. *American Educational Research Journal*, 18, 219-232.
- Fraser, B. J., Walberg, H. J., Welch, W. W., & Hattie, J. A. (1987). Syntheses of educational productivity research. *International Journal of Educational Research*, 11, 145-252.
- Herfs, P. G. P., Mertens, E. H. M., Perrenet, E. H. M., Terwel, J. (1990) *Adaptief groepsonderwijs: implementatie en effecten van een curriculum in het voortgezet onderwijs*. Eindrapport Project AGO 12-16. Utrecht: ISOR, Universiteit Utrecht.
- Lagerweij, N. A. J. (1993). Implementatie van basisvorming: de start van een dieptestudie. *Pedagogische Studiën*, 70, 162-179.
- Lem, P., Veenman, S., Nijssen, F., & Roelofs, E. (1988). *Omgaan met combinatieklassen: Verslag van een teamgerichte nascholing*. (Selecta Reeks). 's-Gravenhage: Instituut voor Onderzoek van het Onderwijs.
- Raven, J. C. (1965). *Advanced Progressive Matrices, sets I and II*. London: H. K. Lewis (distributed in the United States by the Psychological Corporation, San Antonio, TX).
- Reezigt, G. J. (1993). *Effecten van differentiatie op de basisschool*. Academisch proefschrift. Rijksuniversiteit Groningen.
- Reezigt, G., Vries, E. de, Weide, M. (1988). De effectiviteit van niveaudifferentiatie. *School en Begeleiding*, 5(20), 34-37.
- Roelofs, E. C. (1993). *Teamgerichte nascholing en coaching. Een experimentele studie in scholen met combinatieklassen*. Academisch proefschrift, Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Roelofs, E. C. (1994). *Basisvorming op de voet gevolgd. Omgaan met heterogeniteit in BAVO-klassen*. Deelrapport. Utrecht: ISOR, Universiteit Utrecht.
- Schonewille, B. (1988). Tijdsbesteding en onderwijsresultaten in het Speciaal onderwijs. *School en Begeleiding*, 5(20), 14-18.
- Schonewille, B. (1993). *Heterogeniteit, leerkrachtijd en de rol van individuele aandacht in het speciaal onderwijs. Een onderzoek naar effecten van heterogeniteit en tijdsbesteding van de leerkracht op het individuele leerproces in LOM- en MLK-scholen*. Academisch proefschrift, Vrije Universiteit, Amsterdam.
- Veenman, S., Lem, P., Voeten, M., Winkelmolen, G., & Lassche, H. (1986). *Onderwijs in combinatieklassen*. 's Gravenhage: Instituut voor Onderzoek van het Onderwijs.
- Voogt, J. (1994). *Het fundament gelegd*, Info-reeks basisvorming, no 7, Utrecht: Procesmanagement Basisvorming, Universiteit Utrecht.
- Walberg, H. J. (1986). Syntheses of research on teaching. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd. ed. pp. 214-229). New York: MacMillan.
- 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 Research*, 34(1), 30-43.
- Wang, M. C., Haertel, G. D., Walberg, H. J. (1993) Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 63(3), 249-294.
- Wurf, G. van der, & Driessen, G. (1993). *Het functioneren van het voortgezet onderwijs. Kenmerken van scholen en docenten in het eerste leerjaar*. Groningen: Nijmegen: RION/ITS.

Manuscript aanvaard 4-9-1995.

Auteur

E. C. Roelofs is als universitair docent verbonden aan de vakgroep Onderwijskunde van de Universiteit Utrecht.

Correspondentieadres: Universiteit Utrecht, Vakgroep Onderwijskunde, Heidelberglaan 2, 3584 CS Utrecht

Abstract

Dealing with class heterogeneity in Dutch secondary education

E. C. Roelofs, *Pedagogische Studiën*, 72, 455-467.

In spring 1993 Dutch schools finished their last preparations before implementing a new core curriculum for the first stage of secondary education, starting next school year. A problem teachers face is to deal with class heterogeneity. To gain insight in the ways they dealt with this problem just before the start of the innovation, the use of academic learning time was chosen as a research subject. Twenty-five teachers and their pupils from three secondary schools, were selected for observations in English, Dutch and math lessons. The schools differed in the way they form classes: homogeneous, heterogeneous, or mixed-ability. The results show that classroom composition policy appears to relate to particular preferred learning environments, ranging from "whole-class" in homogenous classes to "individualized" settings in heterogeneous classes. Student ability and classroom composition are not related with time on task levels. However, within heterogeneous classrooms the differences in time-on-task levels between students are larger than in homogeneous classrooms. Time on task levels are lower during teacher-led activities than in individualized settings. Finally, well-known measures for adapting instruction to individual student needs are not clearly visible.

'Teacher Thinking' onderzoek nog steeds in trek: verslag van de ISATT-Conferentie 1995

De zevende conferentie van de International Study Association on Teacher Thinking (ISATT) werd gehouden van 30 juli tot 4 augustus aan de Brock University in St. Catharines (Canada). Het thema van de conferentie luidde: 'Thinking together: Changing research and practice'. De toon van de conferentie werd gezet door E. Eisner van de Stanford University in California. In zijn opening lezing voerde hij een warm pleidooi voor 'recognizing artistry in teaching'. Eisner heeft als geen ander oog voor de niet louter rationele aspecten van professionaliteit van leraren. Hij laat niet na erop te wijzen dat tot op heden zowel in onderwijskundige research-tijdschriften als in academische handboeken over het leraarsberoep weinig aandacht is besteed aan deze empathische wijze van aankijken tegen het onderwijzen. Het huidige onderzoeksklimaat is volgens hem echter aan het veranderen en er ontstaat meer ruimte om aan de problematiek van 'artistry in teaching' aandacht te besteden. Voornaamste reden hiervan ligt in de wijze waarop leraren zelf over (een groot deel van) hun werk spreken. Langzaam maar zeker wordt de stem van de leraar beter gehoord in de 'academia' en gaan onderzoekers op zoek naar andere manieren van kijken naar de essentialia van het leraarsberoep. Voor Eisner worden die essentialia niet gekenmerkt door planning, ontwerp, sturing en controle van handelen maar door begrip, waardering en het hebben van een open oog voor de inhoud van het handelen.

Na de lezing van Eisner, die weinig direct refereerde aan 'teacher thinking', startte de conferentie pas echt met het eigenlijke ontwerp. Plenaire lezingen, paper presentaties en symposia waren gegroepeerd rond drie subthema's, te weten: professionaliteit, identiteit en kennis van leraren. Daarmee gaven de Cana-

dese gastheren een eigen inkadering van het domein 'teacher thinking', meer in de richting van wat in Amerikaans onderzoek zo pregnant aanwezig is, namelijk 'teacher knowledge' en 'teachers' personal stories'. Vooral het laatste thema is uitgebreid voor het voetlicht gebracht door de verschillende genodigde inleiders. ISATT, een van oorsprong sterk Europees georiënteerde organisatie, wist daarmee dat ze de oceaan was overgestoken.

Hieronder wordt verslag gedaan van enkele ons inziens interessante presentaties rond genoemde drie thema's. Dit vindt plaats op basis van selectieve en persoonlijke impressies welke dienen om de teneur van de conferentie zo goed mogelijk weer te geven.

Professionaliteit van leraren

Dit subthema werd ingeleid door I. Carlgrén van de Uppsala University in Zweden. De titel van haar presentatie luidde: 'Professionalism and teachers as designers'. Professionaliteit van leraren omvat zowel onderwijzen als ontwerpen van onderwijsleermaterialen. Met name deze laatstgenoemde taak van leraren is in Zweden bijzonder actueel; er is sprake van een overgang in het gebruik van voorgeschreven syllabi e.d. naar het ontwerpen van deze materialen door leraren zelf. Carlgrén stelde dat onderwijskundig onderzoek nauwelijks tot niets heeft bijgedragen om leraren hiervoor voldoende toe te rusten. We moeten volgens haar ook niet de fout maken leraren (opnieuw) voor te schrijven hoe ze moeten handelen (in Zweden blijkt dit toch weer te gebeuren). Bij het ontwerpen van onderwijsleermaterialen moet rekening worden gehouden met in de onderwijspraktijk zelf aanwezige, grotendeels impliciete professionele kennis. Carlgrén pleitte voor erkenning van deze voor een deel persoonlijke en contextuele kennis als voorwaarde voor het opnieuw zoeken naar een goede relatie tussen wetenschap en praktijk. Research kan pogen de impliciete kennis van leraren open te leggen.

De presentaties rond het thema bestreken een tamelijk breed gebied en waren niet noodzakelijk in overeenstemming met de opening door de inleider als we afgaan op de betekenis die werd gegeven aan de sturende invloed van research. Aan de orde kwamen onder meer: reflectie door aanstaande en beginnende leraren,

samenwerking tussen leraren van verschillende schooltypen, onderwijs- en instructie-modellen in de lerarenopleiding, de rol van theorie in het proces van professionele ontwikkeling en de invloed van nascholing op instructie door leraren.

Rond het onderwerp reflectie in de lerarenopleiding werden diverse interessante papers gepresenteerd. De Deen P. Laursen ging bijvoorbeeld in op de professionaliteit van leraren in relatie tot de kennisbasis van het onderwijzen. Hij constateerde dat de reflectieve benadering in het leren onderwijzen de rationalistische benadering heeft verdrongen. Dit heeft volgens Laursen echter niet geleid tot een herstel van de professionaliteit van leraren, omdat er conservatieve invloeden in deze uit de praktijk gegeneerde kennis doorklinken. Laursen pleitte ervoor dit probleem op te lossen door binnen een reflectieve benadering een theoretische oriëntatie op opvoeding en onderwijs niet te schuwen.

In diverse presentaties kwam de professionaliteit van docenten in het hoger onderwijs aan de orde. M. Olson gaf een rijk geïllustreerd verhaal ten beste over de dilemma's waarin een professional verzeild kan raken in training of bij verwerven van nieuwe kennis. Conflictende kennis en verborgen boodschappen in de academische kennis kunnen volstrekt tegenstelde beelden oproepen bij de student in de lerarenopleiding. Bij het aanbieden van kennis aan jonge professionals wordt volgens Olson te weinig rekening gehouden met hun 'stories'. Zij oogstte met haar verhaal en voorbeelden veel bijval. De Australische S. Johnston had een kleinschalige diepte-studie verricht naar vier docenten die in hun universiteit op basis van 'peer reviews' waren beloofd voor 'excellent teaching'. Deze docenten leggen de nadruk op het leren door studenten en op het belang van het leren van domeinkennis. In het algemeen hebben deze docenten plezier in het lesgeven; zij ervaren geen belemmeringen om hun lesgeefstijl te veranderen en te experimenteren met nieuwe opvattingen. Johnston presenteerde haar paper als een aanzet tot verder onderzoek.

S. Keiny en enkele andere Israëlitische onderzoekers presenteerden een symposium over een leergemeenschap tussen leraren. In verschillende bijdragen werd gewezen op het be-

lang van studie en gezamenlijke partnergroepen van leraren waarvan het doel is te leren van elkaars kennis en ervaringen. Leraren moeten net als leerlingen weer gaan leren en net als onderzoekers open ingesteld zijn om over de problemen op hun werkplek te leren communiceren. Het symposium was een groot pleidooi voor meer interactie tussen leraren, toegelicht met slechts enkele concrete ervaringen.

Identiteit van leraren

Dit subthema werd ingeleid door C. Reynolds van de Brock University in Canada. De titel van haar presentatie luidde: 'Cultural scripts for teachers: Identities and their relation to workplace landscapes'. Produkten van de cultuur en van een persoon zijn, aldus Reynolds, uitingen van een intern landschap en een eigen identiteit. In de uitingen van een persoon liggen als het ware 'scripts' (aanwijzingen voor het handelen) vervat die sturend werken. Uit eigen onderzoek van Reynolds et al. blijkt dat scripts de laatste honderd jaar (in Canada) weinig zijn veranderd. Met de term 'workplace landscapes' wil zij aangeven dat het menselijk streven naar conformiteit ons persoonlijk handelen beïnvloedt. Uit haar eigen onderzoek blijkt dat (aanstaande) en beginnende leraren zich aanpassen aan hun 'surrounding landscapes'. In dit verband voerde Reynolds een pleidooi voor het plaatsen van vraagtekens bij vanzelfsprekendheden in het onderwijs.

Ook de paper presentaties rond de identiteit van leraren waren qua inhoud in feite breder dan het thema kon toelaten. Er werd ingegaan op onderwijsverandering door leraren, op carrière-ontwikkeling van leraren, op de invloed van het vak op het denken en handelen van leraren, op de rol van zelfkennis etc. Ter onderscheid met het vorige thema stonden hier de meer ervaren leraren centraal. J. Warren Little presenteerde een interessant onderzoek naar innovatieve teams in scholen. Ze wees op het belang van de vakinhoud en vakculturen bij de samenstelling van interdisciplinaire teams van leraren. De vakcultuur heeft een grote invloed op andere schoolorganisatorische factoren. Als discussiant ondersteunde A. Hargreaves het betoog van Warren Little zo sterk dat van een echte discussie nadien weinig terecht kwam. Door Ch. Newman werd gewezen op het belang van 'dreams' (visies gebaseerd

op hoop en verbeelding) en 'goals' (doelen) voor de ontwikkeling van professionele identiteit door leraren in opleiding. Uit haar onderzoek blijkt dat 'dreams and goals' in aantal en belang afnemen naarmate studenten verder vorderen in hun opleiding. Zij verklaart dit als een proces van marginalisering onder druk van de dagelijkse onderwijswerkelijkheid. 'Dreams and goals' zouden volgens haar veel meer dan nu het geval is integraal onderdeel moeten zijn van de lerarenopleiding, al was het alleen maar om te voorkomen dat studenten blijven zitten met opgehoopte frustraties in een proces van voortgaande professionele ontwikkeling.

Meer aandacht voor methodisch-technische aspecten van onderzoek naar de identiteit van leraren was aanwezig bij de Canadezen J. Martin en M. Kompf. De door hen verrichte studies waren gebaseerd op analyses van verhalen, metaforen en dagboeken van leraren. Tevens maakten zij gebruik van 'concept maps'. Interessant was met name het onderzoek van Martin met betrekking tot opvattingen van leraren. De 'concept maps' van leraren bleken drastisch te zijn gewijzigd nadat zij hierover waren geïnterviewd en gedurende een bepaalde periode een dagboek hadden bijgehouden. Beide activiteiten hebben kennelijk de betrokken leraren aanzegget tot reflectie wat flinke wijzigingen in hun 'concept maps' tot gevolg heeft gehad. Zelfkennis als voorwaarde voor reflectie kwam uitgebreid aan de orde in de presentatie van A. Edwards. Zij wees op het belang van een vrije constructie van de eigen identiteit of rol door de student in opleiding. Mentoren zijn nauwelijks in staat gepaste ondersteuning of begeleiding te geven aan studenten bij de ontwikkeling van hun eigen identiteit als leraar.

Opvallend was dat slechts door enkelen werd getracht een definitie of omschrijving te geven van wat onder identiteit van leraren moet worden verstaan. Naar verhouding maakten velen zich ervan af door bijvoorbeeld te wijzen op het multidimensionele, veelzijdige en dynamische karakter van deze identiteit.

Kennis van leraren

Dit subthema werd ingeleid door J. Clandinin van de Alberta University in Canada. De titel van haar presentatie luidde: 'A storied landscape as a context for teacher knowledge'.

Clandinins voornaamste boodschap was dat men in het onderwijs elkaar verhalen voorhoudt die structurerend werken voor de interpretatie van de eigen werkomgeving. In haar lezing maakte zij een onderscheid tussen 'in-classroom stories' en 'out-of-classroom stories'. De eerstgenoemde verhalen dienen als 'cover stories': zij geven een eigen verklaring voor de werking van processen voor de leraar en blijven vaak impliciet, geheim voor de buitenwacht. De 'out-of-classroom stories' zijn daarentegen publiekelijk, staan open voor discussie en kunnen worden bijgesteld. Clandinin is zich de laatste tijd vooral voor 'out-of-classroom stories' gaan interesseren, omdat deze zo bepalend zijn voor de professionele kennis van leraren. Een vraag waar zij zich op dit moment op richt betreft de wijze waarop 'taken-for-granted stories' kunnen worden vervangen door nieuwe.

Onderzoek naar de kennis van leraren blijkt een zeer geliefd thema te zijn. Veruit de meeste presentaties hadden op enigerlei wijze hierop betrekking. Opvallend was echter ook bij dit thema de geringe samenhang tussen al deze presentaties. Onderzoek naar kennis van leraren wordt klaarblijkelijk belangrijk gevonden, maar een richtinggevende onderzoeksagenda is er niet. Nauwelijks werd ingegaan op de vraag waarom onderzoek naar kennis van leraren belangrijk is.

In het onderzoek van O. Kwo uit Hongkong stond de kennisonwikkeling van aanstaande leraren centraal. Zij onderzocht over een lange periode de groei in competenties van leraren in opleiding met behulp van een scala van kwalitatieve meetinstrumenten. Haar onderzoeksresultaten wijzen op een geringe toename in competentie en het belang van gestructureerde instructieprogramma's in de opleiding van leraren - een geluid dat weinig gehoord werd gedurende de conferentie en ook weinig bijval oogstte. Kennisonwikkeling stond ook centraal in de bijdragen van P. Meijer en Y. de Vries, twee Nederlandse AIO's. Beiden bereiden een proefschrift voor waarin praktijkkennis van leraren centraal staat. Meijer benadrukte de invloed van praktijkkennis van schoolpracticumdocenten op de studenten die zij begeleiden tijdens de schoolstage. De Vries legde een relatie tussen onderwijsconcepten van leraren en hun praktijkkennis met betrek-

king tot 'goed' onderwijzen. De kennis die hieruit voortvloeit kan (op termijn) een waardevolle aanvulling zijn op de theoretische kennis die leraren in opleiding wordt aangeboden.

Twee symposia onder het thema 'kennis van leraren' zijn in het bijzonder het vermelden waard. Het eerste, georganiseerd door M. Kompf, handelde over 'distance learning', een typisch Amerikaans thema, ware het niet dat door de levendige presentatie en de vele voorbeelden heel concreet kon worden gemaakt wat zelfsturende leren inhoudt. De inzet van technologische middelen kan met een goede curriculumtheoretische inbedding leiden tot vernieuwende onderwijsprogramma's. Het symposium gaf daar op een anecdotische manier getuigenis van.

In een door de universiteit van Linköping georganiseerd symposium werd gerapporteerd over opvattingen van leraren. Gesuggereerd werd dat een lerarenopleiding die uitgaat van één dominerende opvatting omtrent het onderwijzen en leraarsberoep veel studenten kan teleurstellen. Uit onderzoek onder ervaren leraren blijkt dat leraren hun kennis primair ontwikkelen op basis van hun relatie met leerlingen. Het betreft hier voorlopige resultaten die nadere empirische onderbouwing behoeven.

In een afsluitende plenaire lezing ging I. Goodson van de University of Western Ontario in op een thema dat alle ISATT-congresgangers na aan het hart moet liggen, namelijk 'representing teachers'. Met opzet moet hij deze ambigue titel gekozen hebben om de deelnemers een spiegel voor te houden. Want enerzijds is in veel bijdragen aan de orde hoe de kennis waarover leraren beschikken gerepresenteerd kan worden, anderzijds echter - en dat was de kern van Goodsons betoog - nemen onderzoekers juist daardoor de stem van de leraar weg door voor en over de leraar te spreken. Door hun claim kennis te hebben over leraren representeren onderzoekers steeds meer de 'echte' leraren en maken zij die onmondig. Zijn boodschap luidde dat narratief onderzoek naar 'teachers' stories' veelbelovend is, maar ook zijn beperkingen heeft. Van belang is de wijze waarop verhalen van leraren op schrift worden gerepresenteerd door onderzoekers. Het moet daarbij niet alleen om een kopie van verhalen

van leraren gaan, maar ook en vooral om een analyse van die verhalen vanuit een theoretisch perspectief.

Nabeschuiving

Veel van de gepresenteerde bijdragen hadden een sterk narratief karakter en kenden een grote betrokkenheid bij het object van studie, soms zelf zo uitgesproken dat er sprake was van ego-documenten en weergave van eigen ervaring.

Met name rond onderzoek naar de kennis van leraren werd duidelijk dat een aantal onderzoekers zich nauwelijks zorgen maakt over de methodologische verantwoording van hun werk. Dit betreft vooral de externe validiteit van onderzoeksresultaten die voortvloeien uit zeer kleinschalige diepte-studies. De stap naar meer algemeen geldende uitspraken werd nogal eens snel gemaakt. Het viel op dat onderzoekpraktijken als deze door tamelijk veel deelnemers aan de conferentie kritiekloos werden geaccepteerd.

Ondanks deze kanttekening was sprake van een boeiende conferentie met veel interessante presentaties. Opvallend was de goede sfeer waarin met elkaar van gedachten werd gewisseld. De opvang en het verblijf van de conferentie-deelnemers waren zeer goed geregeld. Dit zal niet eenvoudig zijn te evenaren voor de Duitse collega's in Kiel, waar de ISATT-conferentie in 1997 wordt gehouden.

D. Beijaard
H. Tillema

Boekbespreking

R.L. Jacobs & M.J. Jones

Structured On-The-Job Training: Unleashing employee expertise in the workplace

Berret-Koehler Publishers, San Francisco, 1995

194 pagina's ISBN 1-881052-20-6

De aandacht van opleiders voor opleiden op de werkplek is de laatste tien jaar fors toegenomen. Dit blijkt niet alleen uit de toename van het aantal praktijkgerichte publikaties op dit gebied, maar ook uit de groei van het aantal onderzoekspublicaties. Zo publiceerde Pedagogische Studiën in januari jl. nog een overzichtsstudie over werkplekleren (De Jong, 1995). Recentelijk is aan de lijst met publikaties het boek van Jacobs en Jones toegevoegd.

In het boek van Jacobs en Jones wordt op een systematische wijze achtereenvolgens aandacht besteed aan de ontwikkeling, uitvoering, evaluatie en revisie van werkplekopleidingen. De problematiek van werkplekopleiden wordt vanuit een wetenschappelijke benadering behandeld.

Door de wetenschappelijke fundering is het boek naar onze mening (in universitaire opleidingen bruikbaar om te dienen als inleiding op het thema opleiden op de werkplek. Daarnaast biedt het boek een schat aan informatie voor degenen die onderzoek (willen) doen op het gebied van werkplekopleiden.

Het boek is helder van opzet en leest prettig mede door het gebruik van enkele praktijkvoorbeelden. Het boek bevat elf hoofdstukken en is opgebouwd uit drie delen. Hieronder volgt per deel een korte samenvatting van de belangrijkste thema's.

In het eerste deel getiteld "Meeting the demand for employee expertise" worden in de hoofdstukken 1 en 2 de achtergronden en centrale uitgangspunten belicht. Dit deel biedt de rationale voor de ontwikkeling van werkplekopleiden. In het eerste hoofdstuk wordt het belang van de aanwezigheid van expertise binnen organisaties benadrukt. De auteurs sluiten aan bij o.a. Drucker (1993), die van mening is dat 'knowledge the primary resource' is van organisaties, en benadrukken dat de 'competitive advantage' van iedere organisatie in grote mate wordt bepaald door het agglomeraat van kennis, vaardigheden en houdingen van haar medewerkers. Expertise

refereert meestal aan het vermogen van werknemers om kennis en vaardigheden toe te passen teneinde toegevoegde waarde te realiseren. Ten gevolge van uiteenlopende trends in de samenleving op voornamelijk economisch en technologisch gebied, die hun weerslag hebben op productieprocessen en de wijze waarop arbeid binnen organisaties is georganiseerd, is de expertise van werknemers aan een voortdurende verandering onderhevig.

Jacobs en Jones beschrijven zes situaties die invloed uitoefenen op de expertise van individuen of groepen binnen organisaties en dientengevolge ook op de collectieve expertise van organisaties. Die collectieve expertise bepaalt op zijn beurt de 'organizational performance'. Het betreft de aanname van nieuw personeel, de bevordering van medewerkers, rotatie van werknemers, continue prestatieverbetering, multi-skilling, de implementatie van nieuwe technologie. Training is het middel dat organisaties over het algemeen gebruiken om expertise te ontwikkelen. Training kan 'off-the-job' plaatsvinden of 'on-the-job' (OJT). Jacobs en Jones maken nadrukkelijk een onderscheid tussen 'on-the-job training' en 'structured on-the-job training'. On-the-job training, waarbij een ervaren werknemer een nieuwe medewerker begeleidt heeft volgens de auteurs diverse nadelen. Vaak zijn opleidingsdoelen nauwelijks geëxpliciteerd, is onduidelijk wat precies door de nieuwe medewerker geleerd moet worden en worden geen adequate instructiemethoden geselecteerd en/of op de juiste wijze toegepast. Zodoende resulteert on-the-job training vooral in niet systematisch modellen met een 'trial and error' karakter. Hier tegenover plaatsen de auteurs in het daarop volgende hoofdstuk het concept van 'structured on-the-job training'. Dit concept omschrijven zij als een systematische benadering inzake het ontwikkelen van expertise in een doelgerichte sociale interactie tussen een ervaren en een onervaren collega, gesitueerd op de plaats waar normaliter de arbeidstaken worden uitgevoerd. Jacobs en Jones benadrukken dat werkplekopleiden gepercipieerd dient te worden als een systeem. Als input wordt gedefinieerd de onervaren werknemer, de ervaren werknemer (de instructeur), de opleidingslokatie en ten slotte de leertaken. Het proces in dit systeem is de uitvoering van de opleiding en tot de output worden de leerresultaten, alsmede de kwaliteit van de taakuit-

voering na de opleiding, gerekend.

In deel twee "Designing, delivering and evaluating structured On-the-Job Training" (totaal zeven hoofdstukken) wordt bijzonder uitvoerig ingegaan op de ontwikkeling van deze trainingsmethode. In hoofdstuk 3 worden criteria gepresenteerd waarmee de toepasbaarheid van werkplekopleiden kan worden bepaald. Belangrijke criteria bij de bepaling van de geschiktheid van deze trainingsmethode zijn: karakteristieken van de te leren werktaken; beschikbaarheid van middelen zoals tijd en machines e.d.; fysieke en sociale randvoorwaarden van de werkplek; financiële condities; kenmerken van cursisten zoals motivatie en leerstijl. In hoofdstuk 4 krijgt de lezer een uitvoerig exposé over de doelen, methoden en opbrengsten van taakanalyse. Gestructureerd werkplekopleiden vindt zijn aangrijpingspunt in het bijzonder op het niveau van de taak. Het kunnen uitvoeren van een goede taakanalyse is daarom van groot belang. Het probleem met zo'n hoofdstuk is dat de lezer in een beperkt aantal pagina's moet worden geïntroduceerd in het veld van de job- en taakanalyse. Dit noodzaakt de auteurs de problematiek te oppervlakkig te behandelen. De systematiek komt wel uit de verf, het beïnvloeden van de lezer aanmerkelijk minder. Gelukkig zijn er andere werken, waarin grondiger aandacht besteed wordt aan methoden en technieken van job- en taakanalyse. De lezer die daarin geïnteresseerd is geraakt, moet daar zijn informatie dan maar vandaan halen (bijv. het Handbook of task analysis procedures van Jonassen, Hannum & Tessmer, 1989). Hoofdstuk 5 is geheel gewijd aan de selectie en opleiding van werknemers die de begeleiding van nieuwe collega's uitvoeren. Voorbeelden worden gegeven van manieren waarop medewerkers voor hun neventaak als trainer, instructeur, partijkbegeleider of immateriële wijze kunnen worden beloond. In het daarop volgende hoofdstuk wordt ingegaan op de uitvoering van de training van nieuwe medewerkers waarin, ongeacht het inhoudsgebied, een vijftal stappen worden onderscheiden: 1. voorbereiden cursist; 2. uitleg geven; 3. cursist om reactie vragen; 4. geven van feedback; 5. toetsing van het geleerde. Deze stappen verraden een behavioristische aanpak van werkplekopleiden. Jacobs en Jones sluiten met de door hen gehanteerde stappen van werkplekopleiden aan bij de

ontwikkeling in het denken over Job Instruction Training (JIT), waarin voordoen, uitleggen, onder begeleiding uitvoeren en feedback geven de centrale elementen zijn. Uiteraard kan bij deze benadering een aantal kanttekeningen worden geplaatst. McCord (1987) wijst op het ontbreken in de JIT van enige aandacht voor de onderliggende principes met betrekking tot waarom bepaalde handelingen op een bepaalde wijze worden uitgevoerd. Voorts wijst McCord erop dat de logica van het productieproces (de volgorde waarin handelingen in het productieproces dienen te worden uitgevoerd) vaak te rechtstreeks wordt vertaald in het design van een training. Dit impliceert dat leertheoretische overwegingen niet of nauwelijks de sequentie van instructieprocessen beïnvloeden. Een te groot accent op het direct leren uitvoeren van taken, conform de sequentie zoals ze in de beroepspraktijk voorkomen, kan negatieve consequenties hebben voor het opbouwen van schemata (Jelsma, 1989). Dergelijke schemata lijken vooral van belang als in reële arbeidsituaties de taken ook in wisselende condities dienen te worden uitgevoerd. In dit verband wijzen Van Merriënboer, Jelsma en Paas (1992) aan de hand van hun model voor Reflective Expertise eveneens op de slechts gedeeltelijke bruikbaarheid van behavioristische modellen. Constructivistische benaderingen, zoals bijvoorbeeld het Cognitive Apprenticeship Model (CAM), waarin een centraal uitgangspunt is dat kennis wordt gevormd door het lerende individu dat betekenis verleent aan ervaringen, komen we bij Jacobs en Jones niet tegen.

Het tweede deel van het boek wordt afgesloten met hoofdstuk 9, dat handelt over de evaluatie en revisie van opleiden op de werkplek. De auteurs geven aan dat de evaluatie van werkplekopleiden eveneens conform de systeemaanpak moet worden uitgevoerd. Dit impliceert dat achtereenvolgens voorstellen worden gedaan voor de evaluatie van de input, het proces en de output. Door Jacobs en Jones wordt op basis van onderzoeksgegevens aangetoond dat bij gestructureerde varianten van werkplekopleiden (in vergelijking met ongestructureerde varianten) minder opleidingstijd nodig is om een vooraf bepaald kwaliteitsniveau van taakuitvoering te bereiken. Het hoofdstuk wordt afgesloten met een model aan de hand waarvan kan worden nagegaan welke oorzaken ten grondslag liggen aan onvoldoende opleidingsresultaten.

Het laatste deel van het boek "Using structured On-the-Job Training" behandelt de invoering van een werkplekopleiding. De auteurs geven aan dat in organisaties waar geen ervaring bestaat met opleiden op de werkplek, het best gestart kan worden met een pilot-project. Richtlijnen voor de implementatie van zo'n project worden verstrekt. Het laatste hoofdstuk van dit deel gaat in op enkele mogelijke alternatieve didactische concepten voor de inrichting van een werkplekopleiding.

Zoals al eerder vermeld, biedt het boek op een gestructureerde wijze veel informatie over de verschillende thema's die bij het ontwikkelen, uitvoeren en evalueren van werkplekopleidingen van belang zijn. Een algemene indruk die na het lezen resteert is dat opleiden op de werkplek een volwaardige trainingsvorm is die in bepaalde situaties is te prefereren boven andere trainingsmethoden. Tegelijkertijd maken de auteurs inzichtelijk dat als de keuze valt op opleiden op de werkplek hier een prijskaartje aanhangt: gestructureerd opleiden op de werkplek vergt een inspanning van de organisatie. Vergeleken met eerdere boeken over werkplekopleiden (Connor, 1983; Broadwell, 1986) heeft het boek van Jacobs en Jones als pluspunten een duidelijk gefundeerde wetenschappelijke benadering van het vraagstuk en wordt opleiden op de werkplek als een systeem benaderd waaraan verschillende componenten zijn te onderscheiden die in onderlinge samenhang dienen te worden gepercipieerd. Naast lof voor de volledigheid en de inzichtelijkheid willen we ook drie kritische opmerkingen over de inhoud van dit boek plaatsen en wel ten aanzien van de gehanteerde definitie van opleiden op de werkplek en ten aanzien van de systeemtheoretische invalshoek.

De auteurs baseren zich op een concept van opleiden op de werkplek dat vele decennia terug gaat. Opleiden op de werkplek was in de Verenigde Staten vooral populair tijdens de eerste en tweede wereldoorlog toen grote aantallen nieuwe werknemers zonder specifieke beroepservaring in korte tijd produktief moesten worden ingezet. De oplossing die toen werd gekozen was het opdelen van complexe taken in deeltaken. Iedere nieuwe werknemer leerde in korte tijd onder begeleiding op de werkplek welke handelingen in welke volgorde moesten worden verricht, maar ook niet meer dan dat.

Het concept van werkplekopleiden, zoals dat wordt gepresenteerd door Jacobs en Jones, moet ook worden geplaatst in de Amerikaanse context van het opleiden voor een beroep. Zoals bekend beschikt de VS niet over een adequaat beroepsopleidingssysteem, zoals veel Europese landen dat kennen. Regelmatig wordt zelfs gesproken over een non-system wat betreft beroepsopleidingen. Dit houdt in dat de meeste Amerikanen een beroep pas leren in het bedrijf. Werkplekopleiden is daarvoor bij uitstek geschikt; in de praktijk blijkt dat dan over het algemeen op een niet gestructureerde manier te gebeuren. Jacobs en Jones breken een lans voor het gestructureerd aanpakken van werkplekopleiden. Dat is de grote verdienste van dit boek.

De gestructureerde aanpak van beide auteurs is echter nog sterk geënt op een behavioristisch opleidingsconcept. Een dergelijk concept doet achterhaald aan in een tijd waarin we het Taylorisme al ver achter ons hebben gelaten en arbeid veel flexibeler wordt georganiseerd. Takenpakketten zijn thans breder en bevatten naast uitvoerende veelal ook voorbereidende en controlerende werkzaamheden, bijvoorbeeld in het kader van de kwaliteitszorg op de werkplek. Dit resulteert meer en meer in opleidingsvragen op het gebied van transferabele vaardigheden/sleutelkwalificaties, zoals probleemoplossen, communicatieve vaardigheden en zelfstandigheid van werknemers, die een groot beroep doen op cognitie. Het door Jacobs en Jones gehanteerde opleidingsconcept lijkt zich vooral te richten op routinematige, uitvoerende handelingen. Hoewel de auteurs in het laatste hoofdstuk wel enkele andere concepten voor opleiden op de werkplek presenteren die mogelijk bruikbaar zijn voor het leren uitvoeren van taken, waarbij een groot beroep op cognitie wordt gedaan, worden deze concepten jammer genoeg niet verder uitgewerkt in concrete richtlijnen. Typerend voor de visie van de auteurs op opleiden op de werkplek is hun nogal traditionele perceptie van de instructie. Er wordt uitgegaan van een één-op-één benadering: een ervaren werknemer leert een nieuweling de kneepjes van het vak. Er is geen aandacht voor leren in teamverband, of het gebruik van alternatieve instructievormen zoals COO, Leittexten of job aids om enkele van de nieuwere ontwikkelingen op instructie terrein te noemen.

Een volgende opmerking heeft betrekking op

de systeemtheoretische invalshoek. Opleiden op de werkplek wordt opgevat als een systeem dat uit verschillende componenten bestaat. Het blijft uiteraard discutabel waar de grenzen van het systeem worden getrokken, maar met het oog op de effectiviteit van opleiden op de werkplek had het transferprobleem nader toegelicht mogen worden. Het gaat dan in het bijzonder om far transfer, dat wil zeggen het situatie-overstijgend kunnen toepassen van het geleerde met een grote mate van wendbaarheid. De hier gesignaleerde beperking heeft uiteraard te maken met de al eerder genoemde beperkte categorie van taken waarop dit boek zich richt. Een opmerking die we ook nog willen maken heeft betrekking op de organisatorische randvoorwaarden waarbinnen werkplekopleiden plaats vindt. Om de effecten van werkplekopleiden te optimaliseren kan een aantal aanvullende maatregelen getroffen worden. Te denken valt aan de sociale ondersteuning door de leidinggevende, zowel tijdens als na de werkplekopleiding, of het formuleren van voornemens door werknemers om het geleerde toe te passen (zie bijvoorbeeld Den Ouden, 1992; Gielen, 1995). Jacobs en Jones gaan daarop niet in.

Ten slotte, ook al kunnen bij onderdelen van het boek kritische opmerkingen worden geplaatst, overeind blijft staan dat dit een waardevol boek is voor hen die geconfronteerd worden met zowel onderzoeks- als ontwerp vragen op het gebied van opleiden op de werkplek en zich verder willen verdiepen in deze materie.

M. R. van der Klink

J. N. Streumer

Literatuur

- Broadwell, M. M. (1986). *The supervisor and On-the-Job Training*. Reading: Addison-Wesley Publishing Company.
- Connor, J. J. (1983). *On-the-Job Training*. Boston: International Human Resources Development Corporation.
- Drucker, P. (1993). *Post-capitalist society*. New York: Harper/Collins.
- Gielen, E. W. M. (1995). *Transfer of training in a corporate setting*. Enschede: Universiteit Twente.
- Jelsma, O. (1989). *Instructional control of transfer*. Enschede: Bijlstra & Van Merriënboer.
- Jonassen, D. H., Hannum, W. H., & Tessmer, M. (1989). *Handbook of task analysis procedures*. New York: Praeger.
- Jong, J. A. de (1995). Opleiden op de werkplek: een review. *Pedagogische Studiën*, 72, 9-22.
- McCord, B. (1987). Job Instruction. R. L. Craig (Ed.), *Training and development handbook* (pp. 32/3-32/24). New York: McGraw Hill Book Company.
- Ouden, M. D. den (1992). *Transfer na bedrijfsopleidingen: een veldonderzoek naar de rol van voornemens, sociale norm, beheersing en sociale steun bij opleidingstransfer* (dissertatie). Utrecht: Rijksuniversiteit Utrecht.
- Merriënboer, J. J. G. van, Jelsma, O., & Paas F. G. W. C., (1992). Training for reflective expertise: a four-component instructional design model for complex cognitive skills. *Educational Technology Research and Development*, 40, 23-43.

Mededelingen

Landelijk Congres 'Stimulansen tot studeren'

Dit congres, dat georganiseerd wordt door de Universiteit van Amsterdam, de Erasmus Universiteit Rotterdam en de Hogeschool van Amsterdam, zal plaatsvinden op 25 en 26 maart 1996.

Het hoofdthema van het congres luidt: 'Stimulansen tot studeren. Naar meer samenhang tussen onderwijs en voorzieningen'.

Voor nadere informatie: Congresbureau Universiteit van Amsterdam, Spui 21, 1012 WX Amsterdam; tel. 020 525 2690/2946; fax 020 525 4799; e-mail: congres @bdu.uva.nl

Promoties

Universiteit van Amsterdam
Promovendus: Drs. G. L. M. Schellings
Titel proefschrift: An educational approach to selecting main points in texts: Motives methods, tasks, and individual differences
Promotor: Prof.dr. B. H. A. M. van Hout-Wolters
Co-promotor: Dr. J. Vermunt
Datum: 24 november 1995

Universiteit van Amsterdam
Promovendus: Drs. N. W. Lagerweij
Titel proefschrift: Milieuedrag bij kinderen
Promotor: Prof.dr. P. G. Swanborn
Datum: 28 november 1995

Universiteit van Amsterdam
Promovendus: Drs. M. Couzijn
Titel proefschrift: Observation of reading and writing activities: Learning and transfer effects
Promotor: Prof.dr. B. H. A. M. van Hout-Wolters
Co-promotor: Dr. G. C. W. Rijlaarsdam
Datum: 18 december 1995

Universiteit van Amsterdam
Promovendus: Drs. H. Kars
Titel proefschrift: Nabijheidsonderzoek
Promotores: Prof.dr. M. G. M. van den Dungen en Prof.dr. P. A. de Ruyter
Datum: 2 februari 1996
Tijd: 13.00 uur

Inhoud andere tijdschriften

Pedagogisch Tijdschrift
20e jaargang, nr. 3, 1995

Pedagogisch commentaar, door N. Deen
Vroegere ervaringen van leraren en hun actuele perceptie van professionele identiteit, door D. Beijaard

Discussie: C. J. B. Macmillan, door P. Smeyers, B. Spiecker, J. W. Steutel, B. Levering, A. W. van Haaften en G. Snik

Let's teach them how to think! door C. J. B. Macmillan

Besprekingsartikel: De 'persoon' definitief gereed, door B. Levering

Kroniek: Verslag van de International Standing Conference for the History of Education ISCHE XVI, door C. Steverlynek

Tijdschrift voor Orthopedagogiek
34e jaargang, nr. 9, 1995

Begrijpend leren lezen via luisteren, door S. Brand-Gruwel, C. Aarnoutse en K. P. van den Bos

Beoordeling ernst problematiek bij kinderen en jeugdigen: een landelijke consensuslijst, door H. J. Pelzer, W. J. P. J. M. Steerneman en E. E. J. de Bruyn

Jeugdproblematiek en opvoedingsondersteuning, door J. Hermans

Tijdschrift voor Orthopedagogiek
34e jaargang, nr. 10, 1995

Invloed van communicatie tussen ouder en dagpleegouder in dagpleegzorg, door J. J. Strijker en Tj. Zandberg

Praktijkparadigma's en orthopedagogisch onderzoek, door P. M. Schoorl

Reactie: Kinderen met syndroom van Down naar speciaal of regulier onderwijs? door D. W.

Krayer

Reactie op 'Plaatsing kinderen met Down's syndroom in regulier onderwijs', door E. A. B. de Graaf

Wel of niet naar de basisschool? Reactie op voorgaande commentaren van Krayer en De Graaf, door A. J. M. Scheepstra, S. J. Pijl en H. Nakken

Ontvangen boeken

- Baartman, H. (red.), *Opgebaande paden? Ontwikkeling in diagnostiek, hulpverlening en preventie met betrekking tot seksueel misbruik van kinderen*. Uitgeverij SWP, Utrecht, 1995, f 49,50.
- Boland, Th., & Letschert, J., *Primary prospects. Developments in primary education in some European countries. A quest to facts, trends and prospects*. SLO, Enschede, 1995.
- D'hoker, M., & Tolleneer, J. (red.), *Het vergeten lichaam. Geschiedenis van de lichamelijke opvoeding in België en Nederland*. Garant, Leuven/Apeldoorn, 1995, f 39,50.
- Dodde, N. L., & Leune, J. M. G. (red.), *Het Nederlandse schoolsysteem*. Wolters-Noordhoff, Groningen, 1995, f 49,-.
- Drenth, A. van, Essen, M. van, & Lunenberg, M. (red.), *Sekse als pedagogisch motief. Historische en actuele perspectieven op opvoeding, onderwijs, vorming en hulpverlening*. Uitgeverij Intro, Baarn, 1995, f 39,90.
- Katzko, M. W., & Mönks, F. J. (Eds.), *Nurturing talent. Individual needs and social ability*. The fourth conference of the European Council of High Ability. Van Gorcum, Assen, 1995.
- Knoers, A. M. P., *Het onderwijs in Nederland*. Garant, Leuven/Apeldoorn, 1995, f 17,90.
- Luit, J. E. H. van, & Meijer, A. (red.), *Onderwijs aan kinderen met een achterstand. Een praktische leidraad in het kader van Weer Samen Naar School*. Uitgeverij Intro, Baarn, 1995, f 44,50.
- Munnik, C. de, & Vreugdenhil, K., *Didactisch routeboek. Onderwijs voorbereiden, uitvoeren en evalueren ... hoe doe je dat?* Wolters-Noordhoff, Groningen, 1995, f 59,50.
- Peschar, J., & Wesselingh, A., *Onderwijssociologie*. Wolters-Noordhoff, Groningen, 1995, f 59,50.
- Ploeg, P. van der, *Opvoeding en politiek in de overleg-democratie. Democratische verdeling en normering van pedagogische autoriteit* (dissertatie). Uitgeverij Intro, Baarn, 1995, f 54,50.
- Rogghe, A., *Het onderwijs in Frankrijk*. Garant, Leuven/Apeldoorn, 1995, f 17,90.
- Schreuder, P., *Algemene vorming in een multiculturele samenleving* (dissertatie). Uitgeverij Intro, Baarn, 1995, f 39,90.
- Theunissen, M. W. G., *Samen naar school, maar hoe? Een onderzoek naar samenwerkingsvormen van lerarenopleidingen basisonderwijs en schoolbegeleidingsdiensten bij nascholing van leerkrachten basisonderwijs* (dissertatie). Garant, Leuven/Apeldoorn, 1995, f 49,90.
- Veenman, J., & Martens, E., *Op de toekomst gericht. Tweede generatie allochtonen in Nederland*. VUGA Uitgeverij, 's-Gravenhage, 1995, f 34,50.
- Wit, J. de, Veer, G. van der, & Slot, N. W., *Psychologie van de adolescentie. Ontwikkeling en hulpverlening* (20e herziene druk). Uitgeverij Intro, Baarn, 1995, f 58,50.
- Wittebrood, K., *Politieke socialisatie in Nederland* (dissertatie). Thesis Publishers, Amsterdam, 1995, f 39,50.

In 1995 werd redactionele medewerking verleend door:

M. Beishuizen (R.U. Leiden)
Th. Bergen (K.U. Nijmegen)
M. Brekelmans (U.U. Utrecht)
A. Bus (R.U. Leiden)
J. Dronkers (U.v.A. Amsterdam)
M. Elshout-Mohr (U.v.A. Amsterdam)
A. W. van Haaften (K.U. Nijmegen)
L. Hagendoorn (U.U. Utrecht)
R. van Hout (K.U.B. Tilburg)
Th. Houtveen (U.U. Utrecht)
M.H. van IJzendoorn (R.U. Leiden)
P. J. Janssen (K.U. Leuven)
P. Jungbluth (I.T.S. Nijmegen)
G. Kanselaar (U.U. Utrecht)
L. W. F. de Klerk (K.U.B. Tilburg)

M. L. Krüger (U.v.A. Amsterdam)
Y. Leeman (S.C.O. Amsterdam)
A. van der Leij (V.U. Amsterdam)
P. P. M. Leseman (U.v.A. Amsterdam)
W. Meijer (R.U. Groningen)
W. J. Nijhof (U.T. Enschede)
J. Peschar (R.U. Groningen)
G. C. W. Rijlaarsdam (U.v.A. Amsterdam)
J. van der Sanden (K.U.B. Tilburg)
J. Terwel (U.v.A. Amsterdam)
H. H. Tillema (R.U. Leiden)
P. Vedder (R.U. Leiden)
L. Verhoeven (K.U. Nijmegen)
M. P. C. van der Werf (GION Groningen)