

## Boekbesprekingen

R. Damhuis

### **Interaction and second language acquisition. Participation and control in classroom conversations with young multilingual children**

Academisch proefschrift Universiteit van Amsterdam.  
IOTT (Studies in language and language use 19), Amsterdam 1995, 330 pagina's, ISBN 90 74698 19 0

In Nederland is de school voor anderstalige kinderen in kleutergroepen een belangrijke linguïstische omgeving, omdat hun tweede-taalverwerving sterk afhankelijk is van verbale interactie tijdens activiteiten in de klas. De dissertatie van Damhuis bevat het verslag van een in groep 1 en 2 van de basisschool uitgevoerd onderzoek naar de interactie tussen anderstalige kleuters en hun gesprekspartners (Nederlandstalige kinderen en leerkrachten). Uitgaande van de gedachte dat het nemen van initiatieven de tweede-taalverwerving stimuleert, is gekeken naar de *participatie* van het anderstalige kind, dat wil zeggen de initiatieven die het in de conversatie neemt, en de *controle*, dat wil zeggen de relatieve verdeling van de initiatieven over het anderstalige kind en zijn gesprekspartners. Er worden drie soorten participatie en controle onderscheiden: globale participatie en controle betreffen de hoeveelheid spraak van de tweede-taalleerders en hun gesprekspartners, beurtwisselingsparticipatie en -controle hebben betrekking op de rol van de tweede-taalleerders en hun gesprekspartners bij beurtwisselingen, en onderwerpsparticipatie en -controle hebben betrekking op hun rol bij het vaststellen van het onderwerp van de conversatie. De achterliggende gedachte is dat de relatie tussen initiatieven en tweede-taalverwerving een monotoon positieve functie is: hoe meer anderstalige kinderen participeren, en hoe meer ze in controle zijn in de conversatie, hoe meer hun tweede-taalverwerving wordt gestimuleerd. Het probleem met deze aanname is echter dat er noch een sterke theoretische basis, noch veel empirische evidentie voor is.

In hoofdstuk 1 wordt aandacht besteed aan de theoretische achtergronden van het onderzoek, de resultaten van eerder onderzoek op het gebied van participatie en controle, en de factoren die participatie en controle kunnen beïnvloeden. Aan het eind van het hoofdstuk worden de vol-

gende onderzoeksvragen geformuleerd:

1. Hoe zijn de drie soorten participatie en controle verdeeld tussen anderstalige kinderen en hun gesprekspartners in verschillende activiteiten in kleutergroepen?
2. Beïnvloeden de situationele factoren type activiteit, observatiemoment en percentage anderstalige leerlingen in de kleutergroep participatie en controle?
3. Welke praktische implicaties voor de verbetering van gelegenheden tot tweede-taalverwerving in kleutergroepen kunnen worden afgeleid uit de resultaten?

Hoofdstuk 2 bevat een uitgebreide beschrijving van de verschillende aspecten van de onderzoeksoepzet. Bij het onderzoek waren 15 kleutergroepen betrokken van 14 basisscholen. In totaal namen 121 anderstalige en 277 Nederlandstalige kinderen deel. Omdat de scholen een zo goed mogelijk beeld moesten geven van gemiddelde Nederlandse kleutergroepen met anderstalige kinderen, is gestreefd naar een zo groot mogelijke verscheidenheid met betrekking tot de selectiecriteria plaats van de school, leeftijd van de leerlingen, percentage anderstalige leerlingen (dit varieerde van 3.9% tot 81.5%; in absolute aantallen van 1 tot 22) en beschikbaarheid van speciale Nederlands als tweede taal (NT2) lessen (in 8 groepen niet beschikbaar, in 7 wel). Afgezien van het percentage anderstalige leerlingen wordt er weinig aandacht besteed aan de verschillen. Zo is bijvoorbeeld geen gebruik gemaakt van de mogelijkheid om de resultaten in de groepen met en zonder speciale NT2-lessen met elkaar te vergelijken. De interacties zijn opgenomen door een niet-participerende onderzoeker tijdens drie activiteiten: vrije kringgesprekken, werken in een groepje en speciale NT2-lessen. Er zijn op drie momenten opnamen gemaakt: aan het begin, het midden en het eind van het schooljaar. In totaal zijn er 143 opnamen gemaakt en getranscribeerd. De analyse vond plaats op het niveau van de transcripten. Als co-deerendheid is de interactie-eenheid gekozen, die gedefinieerd is als een eenheid die bijdraagt aan de conversatie. Het begrip eenheid wordt hierbij terecht ruim opgevat: het varieert van hele zinnen tot non-verbale eenheden die van belang zijn voor de interactie. De resultaten van de analyses worden niet per individuele spreker gepresenteerd, maar per sprekertype. Er wordt gerapporteerd over de participatie van een gemid-

deld anderstalig kind en de controle in drie paren van sprekerstypen: alle leerlingen als groep tegenover de leerkracht, een gemiddeld anderstalig kind tegenover de leerkracht en een gemiddeld anderstalig kind tegenover een gemiddeld Nederlandstalig kind. Daarnaast zijn multiveau regressie-analyses uitgevoerd om de relatie tussen enerzijds participatie en controle en anderzijds de onafhankelijke variabelen - type activiteit, observatiemoment en percentage anderstalige kinderen in de groep - te bepalen.

Hoofdstuk 3 is gewijd aan globale participatie en controle. De hoeveelheid spraak die het anderstalige kind produceerde werd gemeten door het aantal beurten en het aantal interactie-eenheden. De manier waarop ze de spreektijd gebruikten werd gemeten door het aantal interactie-eenheden per beurt en een omvangsindex, die een indicatie geeft van de gemiddelde syntactische complexiteit van de uitingen. De vraag is echter in hoeverre deze omvangsindex een geschikte maat is voor participatie en controle, aangezien hij sterk samenhangt met taalvaardigheid.

De hoeveelheid spreektijd blijkt het grootst te zijn in de speciale NT2-groep, maar de manier waarop deze wordt gebruikt in termen van de beurtlengte en de omvangsindex is het grootst in het werken in een groepje. Alle leerlingen zijn (gedeeltelijk) in controle over de leerkracht in alle drie de activiteiten met betrekking tot de mate van spreektijd, maar de leerkracht heeft steeds controle op het gebied van het gebruik van de spreektijd. Het laatste geldt ook wanneer we de anderstalige leerling met de leerkracht vergelijken. De controle tussen anderstalige en Nederlandstalige leerlingen is gelijk verdeeld, behalve met betrekking tot de omvangsindex, waar het Nederlandstalige kind in controle is. Type activiteit heeft een veel groter effect op globale participatie en controle dan de beide andere factoren (observatiemoment en percentage anderstalige leerlingen in de groep).

In hoofdstuk 4 komen de operationalisatie en de kwalitatieve analyse van beurtwisselingsparticipatie en -controle aan de orde. Hierbij worden de initiatieven tot beurtwisseling die de gesprekspartners nemen bestudeerd aan de hand van een taxonomie die gebaseerd is op werk van Van Lier (1988) met als belangrijkste verschil dat elke uiting zowel voor prospectieve als retrospectieve aspecten wordt gecodeerd. Het

prospectieve aspect geeft aan in welke mate de eenheid van de huidige spreker bepaalt wie de spreker van de volgende unit is. Hoe hoger deze mate, hoe hoger de huidige spreker participeert en hoe meer controle hij heeft over de volgende spreker. Het retrospectieve aspect heeft betrekking op de mate waarin de selectie van de spreker van de huidige eenheid is bepaald door de huidige spreker zelf of door de spreker van de vorige eenheid. Als dit meer in handen is van de huidige spreker, neemt deze meer actief deel en heeft hij meer controle dan de vorige spreker. Damhuis beschrijft op gedetailleerde en heldere wijze de 15 prospectieve en de 27 retrospectieve categorieën van de taxonomie. De prospectieve en retrospectieve aspecten worden op een continuüm geplaatst dat de mate van initiatief van de spreker aangeeft. De uitgebreide voorbeelden geven een aardig beeld van de mate waarin de deelnemers in de verschillende activiteiten initiatief (kunnen) tonen. In het vrije kringgesprek geeft de leerkracht meestal aan wie de volgende spreker mag zijn, maar het kan ook anders, zoals blijkt uit twee groepen waar de kinderen waren getraind om met elkaar te praten en niet via de leerkracht. Ook uit de voorbeelden uit de speciale NT2 groep blijkt dat daar veel afhangt van het gedrag van de leerkracht. Zulke voorbeelden werken voor de op de praktijk gerichte lezer zeer verhelderend.

In hoofdstuk 5 komen de kwantitatieve resultaten met betrekking tot beurtwisselingsparticipatie en -controle aan de orde. Als we participatie bekijken met betrekking tot het *retrospectieve* aspect blijkt het werken in een groepje stimulerend voor tweede-taalverwerking: in deze activiteit toont het anderstalige kind veel initiatieven. Ook in de speciale NT2-groep toont het kind veel initiatieven, naast een grote hoeveelheid responsen. In het vrije kringgesprek vertoont het anderstalige kind zowel weinig initiatieven als weinig responsen. De leerkracht heeft in de meeste gevallen controle, maar weer blijkt het werken in een groepje de meest gunstige controlemogelijkheden voor de kinderen te geven. Het blijkt dat de participatie van het anderstalige kind in *prospectieve* beurtwisseling heel beperkt is. De participatie is wederom het hoogst in het werken in een groepje, lager in de speciale NT2-groep en het laagst in het vrije kringgesprek. Controle wordt in het werken in een groepje gedeeld tussen de leer-

kracht en de leerlingen en tussen de twee groepen leerlingen onderling. In de beide andere activiteiten heeft de leerkracht de controle. De beurtwisselingsindices (die de mate van beurtwisselingsinitiatief van een bepaald sprekerstype aangeven) tonen dat het anderstalige kind de hoogste initiatiefwaarde bereikt in het werken in een groepje en de minste in de speciale NT2-groep. De leerkracht heeft in alle activiteiten op beide indices controle. De multiniveau analyse van de relatie tussen de drie situationele factoren en de beurtwisselingsparticipatie toonde dat alleen type activiteit effect heeft. De multiniveau analyse voor beurtwisselingscontrole geeft aan dat type activiteit effect heeft, maar er zijn ook interactie-effecten (het belangrijkste is type activiteit en percentage anderstalige leerlingen) en er resteert ongemodelleerde groepsvariatie.

Hoofdstuk 6 gaat in op onderwerpsparticipatie en -controle, dat wil zeggen de mate waarin een bepaald type spreker vrij is om het onderwerp van de conversatie te bepalen. Hiertoe is een classificatiesysteem ontwikkeld dat is gebaseerd op een model van Keenan en Schieffelin (1976) en dat 9 categorieën bevat. Er zijn twee hoofdgroepen: een continue eenheid bouwt voort op het voorafgaande, een discontinue eenheid introduceert een onderwerp dat niet aansluit bij het direct voorafgaande. Ook voor de onderwerpsdimensie is een continuüm opgesteld waarop de categorieën zijn geplaatst naar hun de mate van initiatief: zwakker voor de continue categorieën, sterker voor de discontinue. De kwalitatieve beschrijving van de onderwerpsdimensie in de drie activiteiten geeft het volgende beeld: in het vrije kringgesprek en de speciale NT2-lessen is de mate waarin het kind actief kan deelnemen sterk afhankelijk van de leerkracht: wanneer deze het bepalen van het onderwerp aan de leerlingen overlaat en het kind de tijd geeft om te spreken lijkt de productie gunstig te worden beïnvloed. In het werken in een groepje wordt het onderwerp vaak, maar niet altijd, bepaald door de uit te voeren taak.

Hoofdstuk 7 bevat het verslag van de kwantitatieve analyse van onderwerpsparticipatie en -controle. Ook met betrekking tot deze dimensie blijken de anderstalige kinderen de meeste initiatieven te ontplooiën bij het werken in een groepje. In de speciale NT2-groep introduceren de anderstalige kinderen weliswaar meer nieuwe onderwerpen dan in de andere activiteiten, maar

omdat ze ook veel minder-initiatiefrijke uitingen produceren is de onderwerpindex in deze activiteit het laagst. De onderwerpsindex geeft overigens aan dat de gemiddelde initiatiefwaarde voor de anderstalige kinderen in alle activiteiten erg laag is. Het meest opvallende resultaat met betrekking tot onderwerpscontrole is dat niet alleen de leerkracht controle uitoefent op de anderstalige kinderen, maar dat de Nederlandstalige kinderen op deze dimensie tevens controle hebben over de anderstalige kinderen. Een Nederlandstalig kind toont aanmerkelijk meer onderwerpsinitiatief dan een anderstalig kind. Uit de multiniveau regressie-analyse blijkt dat onderwerpsparticipatie en -controle in alle drie de paren van sprekerstypen worden beïnvloed door type activiteit. Hiernaast speelt het percentage anderstalige leerlingen in sommige gevallen ook een rol: een hoger percentage vergroot de controle van de leerkracht.

De hoofdstukken 8 en 9 (de Nederlandse vertaling van hoofdstuk 8) bevatten een samenvatting van de bevindingen en hieruit af te leiden implicaties voor de onderwijspraktijk. De eerste - voor de hand liggende - suggestie betreft het advies om activiteiten te kiezen die de tweedetaalverwerving het meest stimuleren. Uit de studie blijkt dat het werken in een groepje zeer geschikt voor zowel participatie als controle is en dat daarnaast de NT2-lessen van groot belang zijn voor met name de participatie. Damhuis pleit dan ook voor meer speciale NT2-lessen. Het vrije kringgesprek blijkt niet erg stimulerend voor de verwerving van produktieve taalvaardigheid, het is de activiteit waarin de leerlingen de minste initiatieven nemen. De tweede suggestie betreft het aanpassen van gangbare interacties, zodat ze gunstiger worden voor tweedetaalverwerving. Leerkrachten zouden bekend gemaakt moeten worden met de theoretische uitgangspunten van participatie en controle en ze zouden manieren moeten krijgen om deze in handelen te vertalen. Voorbeelden van dergelijke handelingen zijn bijvoorbeeld het geven van meer produktiegelegenheden aan anderstalige kinderen door ze meer tijd te geven om van de aangeboden gelegenheid tot spreken gebruik te maken, het verminderen van het aantal vragen en het vermeerderen van het aantal luisterresponsen om zo het beurtwisselingsinitiatief bij het anderstalige kind te laten, of proberen om de keuze van het onderwerp aan het anderstalige

kind over te laten. Al de geschetste handelingen zijn gericht op het verhogen van participatie en controle van het anderstalige kind. Dit streven is gerechtvaardigd: uit de resultaten van het onderzoek blijkt duidelijk dat de controlebalans vaak te ver is doorgeslagen in de richting van de leerkracht; zelfs bij het werken in een groepje, een activiteit waar de leerkracht in principe slechts zijdelings bij is betrokken, heeft deze vaak nog (gedeeltelijk) controle. Helaas wordt er op deze plaats geen nuancering aangebracht met betrekking tot de mate van controle door de leerlingen: een te veel aan controle van hun kant kan tot vermijdingsstrategieën leiden, hetgeen hun tweede-taalverwerving juist minder gunstig zou beïnvloeden.

*Interaction and Second Language Acquisition* is een helder geschreven, goed gestructureerd en prettig leesbaar boek, alhoewel de mate van herhaling soms wat irritant werkt. Zo wordt bijvoorbeeld de in het eerste en het afsluitende hoofdstuk terecht opgenomen opmerking dat het onderzoek zich beperkt tot productie, maar dat het belang van receptie en de rol van input en feedback bij tweede-taalverwerving worden erkend, bij elke dimensie opnieuw herhaald (p. 73, 144 en 226), zodat hij in totaal vijf keer is opgenomen.

Het onderwerp van *Interaction and Second Language Acquisition* is voor zowel onderzoekers als leerkrachten van belang. Toch zou ik het boek met name aan de eerste groep willen aanraden. Het onderzoek is gedegen opgezet, er is veel aandacht besteed aan de kwaliteit van de data en de validiteit en de betrouwbaarheid van de operationalisaties van participatie en controle. De gedetailleerde beschrijving zal zeker van nut zijn bij eventueel vervolgonderzoek. Hierbij moet wel aangetekend worden dat de taxonomieën mijns inziens niet eenvoudig te hanteren zijn. Ook Damhuis merkt op dat de gebruikte maten en taxonomieën pas na een "heel intensieve training en oefening" (p. 277) met een voldeende inter-codeurs betrouwbaarheid konden worden gebruikt. Bij nader onderzoek zouden twee aspecten zeker in aanmerking moeten worden genomen: enerzijds de taalvaardigheid van de anderstalige kinderen (zoals Damhuis zelf ook aangeeft) en anderzijds zou een beeld geschetst moeten worden van de interactiemogelijkheden en dus de leermogelijkheden van de

kinderen buiten de klas, aspecten die Damhuis gezien het tijdsbestek van haar studie helaas niet in het onderzoek heeft kunnen betrekken. Voor mensen uit de onderwijspraktijk vind ik het boek wat minder boeiend. Naast enkele implicaties die worden afgeleid uit de kwalitatieve beschrijvingen van beurtwisselings- en onderwerpsparticipatie en -controle aan de hand van voorbeelden in hoofdstuk 4 en 6, komt de derde onderzoeksvraag eigenlijk alleen in de laatste paragraaf expliciet aan de orde, maar hier worden vrij weinig concrete suggesties gedaan. Damhuis signaleert dit zelf ook, maar voegt daar aan toe: "Maar de operationalisaties en het taalmateriaal uit het huidige onderzoek, maken het mogelijk deze suggesties veel specifiekker uit te werken. Op die manier zou een beknopte cursus in conversatietechnieken voor Participatie en Controle ontwikkeld kunnen worden voor gebruik in de scholing van leerkrachten" (p. 284). Mocht deze cursus op de markt komen, dan is dit wellicht wel een aanrader voor docenten.

M. M. Jagtman

#### Literatuur

- Lier, L. van (1988). *The classroom and the language learner. Ethnography and second-language classroom research*. London: Longman.
- Keenen, E. O., & Schieffelin, B. B. (1976). Topic as a discourse notion. A study of topic in the conversations of children and adults. In C. N. Li (Ed.), *Subject and topic* (pp. 335-384). New York: Academic Press.

S. Brand-Gruwel

#### Onderwijs in tekstbegrip. Een onderzoek naar het effect van strategisch lees- en luisteronderwijs bij zwakke lezers

Uitgeverij Tandem Felix, Ubbergen 1995, X + 135 pagina's, f 48,-, ISBN 90 73345 54 5

De laatste jaren wordt veel belang gehecht aan strategisch leesonderwijs, d.w.z. aan leesonderwijs waarin (ook) systematisch aandacht besteed wordt aan het ontwikkelen van strategieën die bij begrijpend en studerend lezen een belangrijke rol spelen. Nu is algemeen bekend dat het onderwijzen van dergelijke leesstrategieën aan leerlingen die veel moeite hebben met technisch lezen, vaak erg moeilijk is, omwille van het decodeerprobleem waarmee zij tijdens het lezen voortdu-



rend worden geconfronteerd. De centrale vraagstelling van dit proefschrift is dan ook of het zin heeft om onderwijs in begrijpend leesstrategieën te verstrekken aan zwakke tot zeer zwakke technische lezers, en zo ja hoe dit onderwijs het best georganiseerd wordt. Een oplossing die in dit verband vaak gesuggereerd wordt, is om de beoogde (meta)cognitieve strategieën niet (enkel) via het lezen, maar (ook) via het luisteren te ontwikkelen. Op die manier kan het decodeerprobleem wellicht geheel of gedeeltelijk worden omzeild, zo luidt de redenering.

In Hoofdstuk 1 – het literatuurhoofdstuk – worden de begrippen ‘lezen’ en ‘luisteren’ in een ruimer theoretisch kader geplaatst. Daarna beschrijft de auteur de processen die tijdens het lezen plaatsvinden, evenals de wijze waarop lezers dit proces met behulp van strategieën trachten te reguleren en te evalueren. Ook de relatie tussen begrijpend lezen en luisteren komt uitvoerig aan bod. Op grond van de beschikbare empirische gegevens komt de auteur tot de conclusie dat er een heel sterke relatie bestaat tussen luisteren en lezen, en dat er in beide situaties grotendeels beroep wordt gedaan op dezelfde verwerkingsprocessen. Vervolgens besteedt de auteur uitvoerig aandacht aan de problemen die kinderen onderkennen met begrijpend lezen en beschrijft zij wat daarvan zoal de oorzaken kunnen zijn. Daarna wordt ingegaan op onderwijs in begrijpend lezen en meer bepaald op de vraag hoe tekstbegrip van leerlingen met begrijpend leesproblemen via instructie kan worden verbeterd. Daarbij heeft zij vooral oog voor dit soort van onderwijsleeromgevingen waarin de klemtoon sterk komt te liggen op het plannen, reguleren en evalueren van het leesproces. Wat de vormgeving van de onderwijsleeromgeving betreft, worden zowel het ‘directe instructiemodel’ als het ‘reciprocal teaching model’ besproken. Bij de bespreking van dit laatste model komt het werk van Palincsar en Brown zeer uitgebreid aan bod. Daarbij bespreekt de auteur niet enkel de heel bekende studie van 1984, waarin de ‘reciprocal teaching’-methode met succes is aangewend bij het onderwijs aan brugklasleerlingen in vier strategieën die ingezet kunnen worden om het tekstbegrip te verbeteren (‘comprehension forstering’) en te evalueren (‘comprehension monitoring’), nl. (1) ophelderende van onduidelijkheden, (2) vragen stellen, (3) samenvatten en (4) voorspellen van het verdere verloop van de tekst; daarnaast be-

sprekt zij ook nog een minder bekende studie van Palincsar en Brown van 1989, waarin aangetoond is dat het mogelijk is deze vier strategieën door middel van luisteronderwijs ook bij (nog) zwakkere leerlingen te ontwikkelen. Een probleem met deze laatste studie is evenwel dat de resultaten ervan – omwille van een aantal tekorten in de onderzoeksoptzet – moeilijk te interpreteren zijn. Dit leidt tot de volgende twee onderzoeksvragen, die door de auteur beantwoord worden via twee gelijkaardige studies.

- (1) Wat is het effect van een lees- en luisterprogramma ‘Elkaar onderwijzen in begrijpend lezen en luisteren’ genaamd, waarin kinderen van groep 6 van het basisonderwijs en kinderen van 9 tot 11 jaar van het lom-onderwijs die zwak zijn in decoderen en begrijpend lezen én zwak of goed in luisteren zijn, worden getraind in de vier tekstverwerkingsstrategieën.
- (2) Wat is het effect van een luisterprogramma ‘Luisteren met begrip’ genaamd, waarin kinderen van 9, 10 en 11 jaar van het lom-onderwijs die zeer zwak zijn in decoderen, zwak in begrijpend lezen én zwak of goed in luisteren zijn, worden getraind in de vier tekstverwerkingsstrategieën.

In hoofdstuk 2 wordt een beschrijving gegeven van alle materialen en meetinstrumenten die ten behoeve van het onderzoek ontwikkeld zijn. Eerst worden van de beide programma’s het doel, de opbouw en de opzet van de lessen met de didactische hulpmiddelen besproken. Uit deze beschrijving blijkt dat de auteur zich heel sterk heeft laten inspireren door het eerder genoemd werk van Palincsar en Brown, maar dit toch heeft aangevuld met enkele elementen uit het directe instructiemodel (nl. voor wat betreft de globale opbouw van het programma en de ordening van de leerstof). Daarna worden de instrumenten beschreven. Dit zijn zowel instrumenten die speciaal voor het onderzoek zijn ontwikkeld als gestandaardiseerde tests. De ontwikkelde meetinstrumenten hadden tot doel na te gaan in hoeverre leerlingen de vier strategieën lezend en luisterend beheersten, en te bepalen hoeveel metacognitieve kennis leerlingen over lezen bezitten. De gestandaardiseerde tests waren eerder bedoeld om het begrijpend lezen en luisteren in het algemeen te meten.

In de twee daaropvolgende hoofdstukken worden achtereenvolgens de opzet, de methode

van onderzoek en de resultaten van de twee studies besproken. Uit de eerste studie bleek dat het doel van het programma – de ontwikkeling van de vier strategieën – werd bereikt; ook presteerden de experimentele leerlingen direct na de interventie beter op de gestandaardiseerde begrip- en leesmetingen en deze resultaten bleken nog te bestaan tijdens de retentiemeting; tenslotte bleken de leerlingen die het programma volgden ook over meer metacognitieve kennis te beschikken dan de kinderen uit de controlegroep. Interessant is tenslotte dat er geen opvallende effectverschillen gevonden werden tussen de kinderen uit het reguliere onderwijs en de lom-kinderen, en ook niet tussen kinderen die goed en zwak waren in begrijpend luisteren. In de tweede studie werd vastgesteld dat de kinderen aanzienlijk beter geworden waren in het luisterend uitvoeren van de vier strategieën, maar voor de rest waren de resultaten nogal teleurstellend. Ook de verwachte effectverschillen tussen onderscheiden groepen leerlingen bleven uit.

Zoals gewoonlijk in dit type van onderzoek, stelt zich bij de interpretatie het lastige probleem welke aspecten van de programma's verantwoordelijk zijn voor het (succesvolle) effect ervan. In het slothoofdstuk zet de auteur de verschillende factoren nogmaals netjes op een rijtje, maar verder dan de conclusie dat ze waarschijnlijk allemaal (gedeeltelijk) bijgedragen hebben tot de gevonden effecten en dat derhalve verder onderzoek nodig is komt zij niet. Na een aantal beperkingen en knelpunten te hebben opgesomd, geeft de auteur tenslotte een reeks waardevolle suggesties voor dergelijk vervolgonderzoek.

Het proefschrift van Brand-Gruwel is een belangrijk boek voor al wie vanuit wetenschappe-

lijk en/of praktisch oogpunt bezig is met de analyse en bevordering van tekstbegrip. Het literatuurhoofdstuk is van hoge kwaliteit. De relevante literatuur wordt er op overzichtelijke wijze samengebracht, beknopt én kritisch besproken, en uitgewerkt tot een heldere en scherpe vraagstelling. Alleen het onderscheid tussen cognitieve en metacognitieve activiteiten en strategieën – één van de kernproblemen in dit onderzoeksgebied – wordt m.i. door de auteur niet altijd even scherp gemaakt en aangehouden. Ook de empirische hoofdstukken lezen aangenaam en vlot, niet enkel omwille van de vlotte en heldere schrijfstijl maar ook omwille van de optimale afstemming tussen de presentatie van onderzoeksvragen en -hypothesen, onderzoeksopzet, resultaten en conclusies. Natuurlijk vormt het ontbreken van een afdoende verklaring van het (positieve) effect van de beide programma's – zoals gezegd – een belangrijk tekort, maar zolang er nog grote onduidelijkheid bestaat omtrent de haalbaarheid en effectiviteit van strategisch gerichte instructie, blijft de behoefte bestaan aan goed opgezette trainingsstudies zoals die van Brand-Gruwel waarin de aandacht primair uitgaat naar het behalen van een zo groot mogelijk leer- en transfereffect. Om al deze redenen verdient het boek aanbeveling bij al wie rechtstreeks betrokken is bij leesonderwijs aan zwakke lezers. Maar ook onderzoekers en practici die in andere vakgebieden (bijv. wiskunde, zaakvakken...) en op andere leeftijdsniveaus (bijv. secundair onderwijs) werken aan de analyse en ontwikkeling van (meta)cognitieve strategieën, zullen in dit boek heel wat waardevolle en inspirerende inzichten en ideeën vinden.

L. Verschaffel

AB-208: 13  
IC 6497  
IC

## Inhoudsopgave

Pedagogische Studiën Jaargang 73, nummer 6/1996

---

**R.H. Hofman en C.J.W. Meijer**

Weer Samen Naar School: uitkomsten van onderzoek en toekomstperspectief. Introductie op het thema 402

**C.J.W. Meijer**

Weer Samen Naar School in cijfers 404

**R.H. Hofman en E.B. Vonkeman**

Onderwijsmethoden en adaptief onderwijs 411

**A.A.M. Houtveen, N. Booij, R. de Jong en W.J.C.M. van de Grift**

Adaptief onderwijs en leerlingresultaten 422

**B. Petersen en D. Oudenhoven**

Waar komen de regionale verschillen in verwijzing vandaan? 434

**C.J.W. Meijer**

Weer Samen Naar School: terugblik en vooruitzicht 441

**M. Verkuyten, B. Kinket en Ch. van der Wielen**

Oudere kinderen en hun begrip van discriminatie 447

**J.H. Walma van der Molen en T.H.A. van der Voort**

Leereffecten van Jeugdjournaal en gedrukt nieuws bij kinderen: Een mediumvergelijkend experiment 459

**Boekbesprekingen 474**

**Mededelingen 478**

BIBLIOTHEEK DER  
RIJKSUNIVERSITEIT  
UTRECHT

# Weer Samen Naar School: uitkomsten van onderzoek en toekomstperspectief

## Introductie op het thema

R. H. Hofman en C. J. W. Meijer

### Weer Samen Naar School

Al langere tijd is in Nederland de groei van het speciaal onderwijs een bron van aanhoudende zorg. De overheid heeft door de jaren heen dan ook verschillende maatregelen genomen en experimenten gestimuleerd om de uitstroom uit het regulier onderwijs te verminderen. Sinds het schooljaar 1992/1993 zijn scholen voor regulier en speciaal basisonderwijs opgegaan in samenwerkingsverbanden in een poging de groei van het speciaal onderwijs een halt toe te roepen. Dit beleid staat bekend onder de naam 'Weer Samen Naar School' (WSNS). In 1995 zijn er zo'n kleine 300 samenwerkingsverbanden werkzaam van gemiddeld 30 scholen voor regulier onderwijs en twee scholen voor speciaal onderwijs. Die samenwerkingsverbanden herbergen in totaal bijna 1,5 miljoen leerlingen. Daarin wordt onder andere getracht de samenwerking tussen speciaal en regulier onderwijs inhoudelijk vorm te geven, een systeem van leerlingzorg op schoolniveau te creëren en adaptief onderwijs in de klas tot stand te brengen.

In hun analytische beleidsevaluatie hebben Meijer, Meijnen en Scheerens (1993) de kans op succes van het WSNS-beleid direct verbonden aan de mate waarin het onderwijs er in slaagt om te gaan met verschillen tussen leerlingen. Adaptief onderwijs wordt daarbij gezien als de belangrijkste inhoudelijke voorwaarde voor het adequaat opvangen van leerlingen met specifieke pedagogisch-didactische behoeften. In het WSNS-beleid gaat het dus om een betere toerusting van het basisonderwijs door middel van vergroting van deskundigheid en het bieden van faciliteiten om conform de doelstellingen van de Wet op het Basisonderwijs (zorgverbreding, ononderbroken ontwikkeling) eerder zorg te bieden die meer flexibel is georganiseerd, hetgeen moet

leiden tot een vermindering van de schooluitval (Meijer, Meijnen & Scheerens, 1993).

Adaptief onderwijs houdt rekening met verschillen tussen leerlingen en stemt het onderwijsaanbod daarop af. Het vertrekpunt van adaptief onderwijs is het metterdaad vaststellen van de verschillen tussen leerlingen door de leerkracht. Het leerkrachtenteam dient geen negatieve consequenties te verbinden aan de geconstateerde verschillen en daarenboven te streven naar het behalen van een zo hoog mogelijk prestatieniveau voor *alle* leerlingen, risicoleerlingen, modale en ook (hoog-) begaafde leerlingen (Meijer, Meijnen & Scheerens, 1993). In het perspectief van Weer Samen Naar School is de leerkracht, bij het afstemmen van het onderwijs op verschillen tussen leerlingen, niet de alleen-verantwoordelijke, maar er kan ook hulp van deskundigen of andere leerkrachten worden ingeroepen.

### Evaluatieprogramma WSNS

Toen in 1992 het Weer Samen Naar School-beleid (WSNS) werd ingezet, werd tegelijkertijd een wetenschappelijk gefundeerd evaluatieprogramma ontworpen. De Stuurgroep Evaluatie WSNS heeft in het Uitvoeringsplan (Bosker & Meijer, 1993) een aantal deelonderzoeken uitgezet en er worden op dit moment verschillende studies verricht die vanuit een bepaalde invalshoek kennis opleveren over het functioneren van de samenwerkingsverbanden WSNS. Vier vragen dienen door de Stuurgroep te worden beantwoord, namelijk:

- 1 of risicoleerlingen in voldoende mate kunnen worden opgevangen met de voorzieningen die de samenwerkingsverbanden bieden,
- 2 of en hoe het streefbeeld in de praktijk realiseerbaar is,



- 3 de mogelijkheden van verevening te onderzoeken en
- 4 jaarlijks nagaan of stabilisatie van leerlingaantallen plaatsvindt.

Om vast te kunnen stellen in hoeverre scholen in staat zijn leerlingen met speciale zorg op te kunnen vangen, moet men zowel naar het samenwerkingsverband, de school, de leerkrachten als de leermiddelen kijken. Inmiddels is een instrument ontwikkeld om vast te stellen in hoeverre scholen adaptief onderwijs kunnen aanbieden (Houtveen & Booij, 1994). Momenteel wordt in grootschalig onderzoek vastgesteld in welke mate die situatie in het Nederlandse basisonderwijs van de grond komt. Verder worden risicoleerlingen gevolgd en de kwaliteit van de zorg die zij ontvangen nagegaan. Ook op het niveau van de samenwerkingsverbanden wordt onderzoek verricht. Naast een jaarlijkse registratie en beschrijving van verwijzingscijfers en aanverwante gegevens van de samenwerkingsverbanden door het IVA (de zgn. IVA-monitor), wordt onderzoek verricht naar de organisatie en effecten van de samenwerkingsverbanden. Ook worden enkele voorlopende scholen uitvoerig beschreven. Tenslotte zijn veel onderzoeksinspanningen gericht op het verkrijgen van informatie over de rol van ouders, over de stand van zaken van ambulante begeleiding, etc.

Enkele van de genoemde onderzoeken, geëntameerd door de Stuurgroep Evaluatie WSNS, hebben reeds resultaten opgeleverd. Daarom lijkt het een goede zaak om de bevindingen van die studies, maar ook daaraan verwant onderzoek op samenhangende wijze te presenteren aan belangstellenden die vanuit een meer wetenschappelijke achtergrond geïnteresseerd zijn in het functioneren van grootschalige experimenten zoals WSNS.

Dit themanummer start met een bijdrage van Meijer, coördinator van de Stuurgroep Evaluatie Weer samen Naar School, waarin hij de actuele stand van zaken van het beleidsproces met cijfers onderbouwt. Daarna volgt de bijdrage van Hofman en Vonkeman waarin zij beschrijven in hoeverre gangbare en nieuwe onderwijsmethoden voor rekenen, spelling en lezen een geschikte conditie vormen voor het realiseren van adaptief onderwijs in de klas. De bijdrage van Houtveen, Booij, De Jong en Van

de Grift gaat in op de relatie tussen adaptief onderwijs en leerlingresultaten. In de bijdrage van Petersen en Oudenhoven wordt nagegaan welke regionale factoren invloed uitoefenen op (verschillen in) verwijzing van leerlingen naar het speciaal onderwijs. Het themanummer wordt afgesloten met een samenvatting en discussie door de coördinator van de Stuurgroep Evaluatie Weer Samen Naar School. Meijer geeft een overzicht van de stand van zaken, vat de belangrijkste resultaten nog eens samen en belicht deze in het perspectief van het toekomstige WSNS-beleid (vgl. ook Meijer, 1995). Met name de voorwaarden voor succes enerzijds en de implicaties voor het vigerende WSNS-beleid anderzijds, komen daarbij voor het voetlicht. Bovendien schenkt hij aandacht aan relevante buitenlandse bevindingen voor de integratie van regulier en speciaal onderwijs die toepasbaar zijn in de Nederlandse situatie.

## Literatuur

- Bosker, R., & Meijer, C. (1993). *Uitvoeringsplan voor de Evaluatie van het Weer Samen Naar School-beleid*. De Lier: Academisch Boeken Centrum.
- Houtveen, A. A. M., & Booij, N. (1994). *Het meten van integrale leerlingzorg. Adaptief onderwijs en schoolontwikkeling*. Utrecht: ISOR, Universiteit Utrecht.
- Meijer, C. J. W. (1995). *Halverwege: van startwet naar streefbeeld*. Onderzoek in opdracht van de Stuurgroep Evaluatie Weer Samen Naar School. De Lier: Academisch Boeken Centrum.
- Meijer, C., Meijnen, W., & Scheerens, J. (1993). *Over wegen en schatten en sturen*. Analytische beleidsevaluatie Weer Samen naar School. De Lier: Academisch Boeken Centrum.

C. J. W. Meijer

## Samenvatting

Het Weer Samen Naar School-beleid lijkt nog niet veel vruchten te hebben afgeworpen, tenminste als we deze afmeten aan de absolute groei van de deelname aan de groep-1 scholen (LOM, MLK en IOBK). Voorzichtigheid is echter geboden. Nader onderzoek naar de stroomgegevens en naar de bijdrage van effecten zoals ontwikkelingen in de verblijfsduur, zal meer licht op de kwantitatieve ontwikkelingen kunnen bieden. De samenwerkingsverbanden laten grote verschillen zien: er zijn enkele zeer grote, maar ook enkele zeer kleine verbanden. Ook de regionale verschillen in deelnamecijfers zijn aanzienlijk. Urbanisatiegraad en het aantal migrantenkinderen zijn hierbij als (deels overlappende) factoren voor verantwoordelijk. Met name het voorzieningenniveau wordt aangedragen als belangrijke determinant van verwijzing naar het speciaal onderwijs.

## 1 Inleiding

Een overzicht van de recente stand van zaken van het Weer Samen Naar School-proces kan niet zonder een beschouwing over de kwantitatieve ontwikkelingen. Niet in de laatste plaats omdat het stabilisatievraagstuk zo'n centrale rol inneemt. Bij het bereiken van het zogenaamde *3 x Akkoord* (Ministerie van O&W., 1991) hebben de besturen-, vak- en ouderorganisaties stabilisatie immers als hun 'inspanningsverplichting' gedefinieerd. In de volgende paragrafen wordt daarvan de balans opgemaakt. Hierbij wordt niet alleen ingegaan op de ontwikkelingen in de zogenaamde groep-1 scholen (leer- en opvoedingsmoeilijkheden - LOM -, moeilijk lerende kinderen - MLK - en de aan deze typen verbonden afdelingen voor in hun ontwikkeling bedreigde kleuters - IOBK-), maar komen ook ontwikkelingen in het overige speciaal onderwijs (SO) en voortgezet speciaal onderwijs (VSO) aan de

orde. Eerst wordt kort de stand van zaken in de samenwerkingsverbanden besproken (2). Daarna wordt ingegaan op het stabilisatievraagstuk (3). Vervolgens worden de beschikbare stroomgegevens geanalyseerd (4). De bijdrage wordt afgesloten met een korte beschouwing over een aantal andere aspecten die van belang zijn voor de WSNS-discussie, zoals de regionale verschillen in de deelname aan het speciaal onderwijs en de deelname van allochtonen (5). Het hier gepresenteerde cijfermateriaal is grotendeels gebaseerd op de tussenrapportage van de Stuurgroep Evaluatie WSNS *Halverwege* (Meijer, 1995).

## 2 De samenwerkingsverbanden in cijfers

Er is in korte tijd een landelijk dekkend netwerk van bijna 300 samenwerkingsverbanden (SWV's) tot stand gebracht. Vrijwel alle basisscholen nemen nu deel aan een SWV. Gemiddeld bestaat een SWV uit circa 30 scholen, waarvan er twee behoren tot het speciaal onderwijs (groep 1). Een SWV heeft gemiddeld 5000 leerlingen, waarvan bijna 200 leerlingen in het speciaal onderwijs (IVA, 1994a). Er zijn grote verschillen in omvang (zie Boef-van der Meulen, Schüssler & Karsten, 1993). Er zijn verbanden met minder dan 10 scholen (circa 20 SWV's) en er zijn verbanden met meer dan 50 scholen (circa 50 SWV's). Het kleinste verband telt één basisschool en één school voor speciaal onderwijs, de grootste meer dan 140 basisscholen en circa 10 scholen voor speciaal onderwijs. De range in aantallen leerlingen loopt van 200 tot ver over de 20.000! In de praktijk zijn de grotere verbanden veelal weer onderverdeeld in kleinere subverbanden.

Ruim tweederde van de SWV's is interzuilair en de rest is zuilair georganiseerd. In zo'n 80 verbanden participeert één school voor speciaal onderwijs, in de overige SWV's zijn meer scholen voor speciaal onderwijs opgenomen.

In bijna de helft van de 290 SWV's participeert een LOM- of MLK-school met een IOBK-afdeling. De andere SWV's hebben dus niet een dergelijke voorziening. Er zijn ook enkele andere typen speciaal onderwijs betrokken bij de SWV's: vijf scholen voor zeer moeilijk opvoedbare kinderen en twee scholen voor langdurig zieke kinderen nemen aan de SWV's deel.

### 3 Stabilisatie

De inspanningsverplichting om de deelnamecijfers van groep-1 scholen te stabiliseren is een in het oog lopende afspraak uit *3 x Akkoord*. De Minister verstaat onder stabilisatie (Memorie van Antwoord, 23486, nr. 5, 14-2-1994): "Van stabilisatie is sprake als voldaan is aan de volgende voorwaarde: Het aantal leerlingen in het LOM, MLK en IOBK onderwijs overschrijdt op de peildata (jaarlijks 1 oktober) de stabilisatienorm (aantal leerlingen per 16-1-92) niet. (...) Hoewel het WSNS-beleid zich beperkt tot de scholen van groep 1, houdt het akkoord expliciet rekening met de ontwikkelingen in groep 2/3 en strekt de inspanningsverplichting van de organisaties zich ook uit tot deze sector voor zover het om weglek-effecten gaat. Het VSO valt buiten het bereik van deze afspraken" (Tweede Kamer der Staten Generaal, 1994a). Het akkoord heeft dus een breder perspectief dan de groep-1 scholen en als zodanig zullen we ook de ontwikkelingen in de andere vormen van speciaal onderwijs aan de orde stellen. Overigens zullen we ook kort ingaan op het voortgezet speciaal onderwijs, hoewel deze sector buiten het bereik van het akkoord ligt.

Bij stabilisatie gaat het formeel om de vergelijking van de deelnamecijfers in de groep-1 scholen tussen het referentie-metmoment van 16-1-1992 en de jaarlijkse oktoberpeiling. Op zich is dit een merkwaardige afspraak. Een peiling in januari laat zich immers moeilijk vergelijken met een meetmoment in oktober. Er kan namelijk sprake zijn van seizoensinvloeden. In het volgende zullen wij ons daarom beperken tot vergelijkingen over dezelfde meetmomenten.

Uit de peilingen in oktober blijkt een lande-

lijke stijging. Tussen oktober 1991 en oktober 1993 steeg het aantal leerlingen in het onderwijs op groep-1 scholen met bijna 1000 leerlingen. Uit die cijfers blijkt dat met name het IOBK en het MLK zijn gestegen. Het LOM groeide licht (zie Tweede Kamer der Staten Generaal, 1994b). Strikt genomen is dus nog niet aan de stabilisatievoorwaarde voldaan: het aantal leerlingen in de groep-1 scholen is immers gestegen. Indien we echter rekening houden met de toename van de basisgeneratie (alle 4-12 jarige kinderen), dan kunnen we vaststellen dat er geen sprake is van groei maar van stabilisatie: de bevolkingsstatistieken van januari 1994 laten een toename zien van het aantal 4-12 jarigen van ruim 25.000 ten opzichte van 1992! Daarmee rekening houdend blijft de procentuele deelname aan het speciaal onderwijs (groep 1) op de aangegeven meetmomenten tamelijk stabiel.

De groep-1 scholen laten in absolute aantallen dus een lichte groei zien. Ook het totaal aantal leerlingen in het totale (voortgezet) speciaal onderwijs is toegenomen: tussen oktober 1992 en oktober 1993 nam het (V)SO toe van ruim 111.000 leerlingen tot ruim 114.000 leerlingen; een toename van ruim 3000 leerlingen, ofwel een stijging van 2.8% (zie Bijlage 1 bij de brief van de Minister aan de Tweede Kamer, 22 maart 1994). Het speciaal onderwijs steeg met bijna 1500 leerlingen en het voortgezet speciaal onderwijs met ruim 1600 leerlingen.

Voor wat betreft het speciaal onderwijs zijn de grootste stijgers: scholen voor kinderen met ernstige spraakmoeilijkheden (ESM), in hun ontwikkeling bedreigde kleuters (IOBK), zeer moeilijk lerende kinderen (ZMLK), meervoudig gehandicapten (MG) en moeilijk lerende kinderen (MLK):

ESM:	+ 144 leerlingen	=	6.26%
IOBK:	+ 175 leerlingen	=	5.88%
ZMLK:	+ 247 leerlingen	=	4.31%
MG:	+ 124 leerlingen	=	4.12%
MLK:	+ 511 leerlingen	=	2.21%

(N.B. alleen typen met een groei boven de 100 leerlingen zijn hier gepresenteerd)

In het voortgezet speciaal onderwijs is vooral sprake van een stijging bij moeilijk lerende kinderen (MLK), zeer moeilijk lerende kinderen (ZMLK), zeer moeilijk opvoedbare kinderen (ZMOK) en kinderen met leer- en opvoedings-

moelijkheden (LOM):

MLK:	+ 973 leerlingen	=	7.66%
ZMLK:	+ 151 leerlingen	=	5.39%
ZMOK:	+ 181 leerlingen	=	4.82%
LOM:	+ 223 leerlingen	=	2.04%

Deze gegevens maken duidelijk dat de ontwikkeling in de groep-1 scholen in het SO maar een deel van het (groei-)probleem vormt. Met name in het voortgezet speciaal onderwijs is sprake van een sterke stijging van het aantal leerlingen in de hier genoemde schoolsoorten. Het VSO-LOM en het VSO-MLK nemen samen 1200 leerlingen voor hun rekening van de totale groei van het voortgezet speciaal onderwijs van ruim 1600 leerlingen.

De vraag is of hierbij sprake is van autonome ontwikkelingen of dat er een samenhang is met WSNS-beleid. Zo zou de groei in het voortgezet speciaal onderwijs mede verklaard kunnen worden door een eerdere instroom vanuit de bovenbouw van het speciaal onderwijs, leidend tot een kortere verblijfsduur in het speciaal onderwijs. Maar het kan ook verklaard worden uit een algemene verlenging van de verblijfsduur in het voortgezet speciaal onderwijs en/of uit een toegenomen uitstroom uit het reguliere voortgezet onderwijs.

Ook op het niveau van de overige schoolsoorten voor speciaal onderwijs kan sprake zijn van met WSNS samenhangende effecten. De groei van het ESM en het ZMLK zou verklaard kunnen worden doordat een deel van de LOM/MLK/IOBK-populaties nu bij het ESM en ZMLK wordt aangemeld. Voor het ZMLK zijn daar inderdaad indicaties voor: de ontwikkeling in dit schooltype werd de laatste tien jaar gekenmerkt door een opvallende stabiliteit. Tussen 1983 en 1990 schommelde de omvang zo rond de 5200 à 5300 leerlingen. De bijna 6000 leerlingen die nu naar het ZMLK gaan, vormen op die trend een afwijking. De leerlingen aan de 'onderkant' van het MLK zouden in die hypothese dus eerder een overstap maken naar het ZMLK-onderwijs.

Ook wat het ESM betreft zijn al eerder indicaties verkregen die wijzen op een overlap met de LOM/MLK/IOBK-problematiek. De ARBO concludeerde in haar advies 'Omgaan met verschillen' dat het onderscheid tussen LOM/MLK en ESM niet van essentiële aard is (ARBO, 1991). De verschillen zijn slechts gra-

deel. De Raad ging na een uitgebreide analyse op bronnen en vele consultaties zelfs zover te adviseren niet langer een speciale school voor deze leerlingen in stand te houden, maar ze te integreren in de door de Raad voorgestelde nieuwe speciale school of in de verbrede basisschool.

## 4 Een analyse van de stromen tussen regulier en speciaal onderwijs

Over de totale groep-1 scholen heen blijkt dat van een WSNS-effect in termen van een stabilisatie van de absolute aantallen nog geen sprake is. Hiervoor werd reeds gememoreerd dat de oktobervergelijkingen een groei lieten zien. Deze groei is in principe de resultante van een aantal factoren: instroom uit het basisonderwijs, terugstroom naar het basisonderwijs, uitstroom naar het voortgezet speciaal onderwijs, naar het reguliere voortgezet onderwijs, naar andere typen speciaal onderwijs, maar ook van verblijfsduurveranderingen. Een analyse van het IVA (van de cijfers van oktober 1992 en 1993) laat zien dat de totale instroom uit het basisonderwijs is gestegen met bijna 700 leerlingen en dat de terugstroom is gedaald met ruim 100 leerlingen. Verder stijgt de uitstroom uit de groep-1 scholen naar het voortgezet speciaal onderwijs met ruim 200 leerlingen, daalt de uitstroom naar het reguliere voortgezet onderwijs met eveneens ruim 100 leerlingen en stijgt de uitstroom naar het overige speciaal onderwijs met dezelfde omvang. Samenvattend: geen van deze ontwikkelingen is conform de doelstellingen van WSNS. Indien we corrigeren voor de groei van de 4-12 jarigen in de basisgeneratie blijkt echter sprake te zijn van een stabilisatie.

Recent heeft het IVA (1994b) een onderzoek verricht naar de ontwikkelingen zoals die zich voordoen met betrekking tot het onderwijs aan in hun ontwikkeling bedreigde kleuters (IOBK). Op grond van de gegevens zoals die door CBS/Cfi zijn verzameld over de periode 1991-1993 blijkt het volgende. Het IOBK groeide in die periode met zo'n 250 leerlingen waarvoor vooral het IOBK-LOM verantwoordelijk is. De instroom uit het basisonderwijs is gegroeid met 170 leerlingen. Vooral uit groep 1



van het basisonderwijs zijn meer leerlingen verwezen naar het IOBK. Ook de 'onderinstroom' in het IOBK groeit. In totaal is over genoemde periode een toename van instroom uit de 'niet-onderwijssector' waar te nemen met bijna 200 leerlingen. Vooral uit medische kinderdagverblijven en uit peuterspeelzalen worden steeds meer kinderen verwezen (met name naar LOM-IOBK).

Verder constateert het IVA een duidelijk 'voorsorteer-effect'. Er wordt vooral uit het IOBK uitgestroomd naar de 'eigen' school voor speciaal onderwijs (waaraan het IOBK als afdeling is verbonden). Ongeveer 50% van de uitstroom uit IOBK-LOM gaat naar het LOM, 60% van IOBK-MLK naar het eigen MLK en circa 40% van het IOBK-ZMOK naar het ZMOK.

De terugstroom vanuit het IOBK naar het basisonderwijs is gering en lijkt verder terug te lopen. Met name de terugstroom uit het LOM-IOBK is teruggelopen. In 1993 zijn maar 49 leerlingen teruggeplaatst uit het LOM-IOBK, terwijl in de jaren daarvoor nog bijna het dubbele aantal leerlingen werd teruggeplaatst.

Ook meer in het algemeen is te zien dat van terugstroom niet veel terecht komt. CBS-gegevens wijzen er op dat jaarlijks ongeveer 400 leerlingen uit het LOM- en MLK-onderwijs terugstromen naar het basisonderwijs, een terugstroom die tamelijk stabiel lijkt, hoewel de laatste gegevens op een daling wijzen tussen oktober 1992 en oktober 1993 met ongeveer 30% (IVA, 1994a).

Wat betreft de verwijzingscijfers doen zich ook een aantal interessante ontwikkelingen voor. Uit gegevens van het IVA (1994a), gebaseerd op de terugrapportages vanuit de samenwerkingsverbanden, is een trend van toename in verwijzingen waar te nemen. In 1989 werd nog 0.81% van de basisschoolpopulatie verwezen naar het speciaal onderwijs. In schooljaar 1992/1993 is dit gestegen naar 0.92%. Meijer (1988) rapporteerde over het schooljaar 1984/1985 nog een percentage van 0.74% voor de groepen 3 tot en met 8 van het basisonderwijs. Indien daar het toenmalige kleuteronderwijs bij wordt betrokken, dan ligt dat percentage in de buurt van de 0.80% voor dat schooljaar. Jaarlijks worden dus nog steeds meer leerlingen naar het speciaal onderwijs

verwezen. Het accent ligt hierbij op verwijzingen uit de groepen 2, 3 en 4 van het basisonderwijs. Zie hiervoor Tabel 1.

**Tabel 1**

*Instroom in het SO vanuit het BO; Procentuele verdeling over de verschillende groepen in het basisonderwijs. Bron: CBS, 1991*

	MLK	LOM	Totaal SO
groep 1	4%	8%	8%
groep 2	28%	17%	21%
groep 3	27%	19%	21%
groep 4	18%	21%	19%
groep 5	10%	13%	11%
groep 6	4%	5%	5%
groep 7	3%	3%	3%
groep 8	6%	15%	11%

Ruim 60% van de verwijzingen naar het speciaal onderwijs vindt dus plaats in de groepen 2, 3 en 4. Verwijzingen naar het LOM-onderwijs vinden vooral plaats in de groepen 2, 3, 4 en 8. Voor het MLK-onderwijs geldt een concentratie in de groepen 2, 3 en 4.

## 5 Regionale verschillen

De regionale verschillen in deelnamecijfers staan de laatste tijd sterk in de belangstelling. In de WSNS-discussie speelt het vereveningsvraagstuk immers een essentiële rol. Recente beleidsvoornemens duiden op de toepassing van het vereveningsprincipe in de nabije toekomst. Daarbij zullen alle regio's in principe op eenzelfde hoeveelheid 'zorgmiddelen' kunnen rekenen. De middelen worden dan niet meer gebaseerd op het aantal leerlingen dat deelneemt aan het speciaal onderwijs, maar op het totaal aantal leerlingen in de regio. De vraag is hierbij aan de orde hoe de sterke regionale verschillen in deelname zijn te duiden. Zijn die nu het gevolg van verschillen in leerlingenpopulatie of weerspiegelen de regionale verschillen veeleer - al of niet historisch gegroeide - verschillen met betrekking tot de (opvatting over de) vormgeving van de speciale zorg?

Bij de interpretatie van de regionale verschillen moet allereerst rekening worden gehouden met de invloed die uitgaat van de deelname van allochtone leerlingen. De toename van de deelname van allochtonen aan het speciaal onderwijs is een bekend gegeven (zie Doornbos & Stevens, 1987 en Wijnstra, 1987).

Gegevens uit het Onderwijsverslag over 1992 laten zien dat de proportie allochtone leerlingen in het speciaal onderwijs toe is genomen van 9% in 1986 naar 13% in 1992. In absolute cijfers gaat het om een stijging met bijna 4000 leerlingen in zeven jaar (van ruim 6000 in 1986 naar ruim 10.000 leerlingen in oktober 1992). De toename doet zich vooral gelden in het MLK-onderwijs; daar neemt de proportie toe van 12% naar 18%. De groei van het speciaal onderwijs is daarmee voor een belangrijk deel te verklaren door de toename van allochtone leerlingen. In dezelfde vergelijkingsperiode als die waarin de toename van 4000 allochtonen in het speciaal onderwijs is waargenomen, neemt de omvang van het totale speciaal onderwijs met bijna 7000 leerlingen toe. De groei is dus voor meer dan de helft te verklaren door de toename van het aantal allochtonen!

De Keyzer (1994) heeft de situatie in Utrecht aan een nadere beschouwing onderworpen. Zij laat ook zien dat een groot deel van de instroom in het speciaal onderwijs voor rekening komt van allochtone kinderen. Van de totale instroom in het (V)SO is 35% allochtoon. Dit komt overigens in Utrecht aardig overeen met het percentage allochtonen in het reguliere onderwijs. Marokkaanse kinderen gaan met name naar het MLK en Surinaamse kinderen stromen vooral naar het LOM uit. Turkse kinderen stromen gelijkmatiger naar LOM en MLK uit, maar er gaan ook relatief veel Turkse kinderen naar het onderwijs voor slechtvlorende kinderen en voor kinderen met ernstige spraakmoeilijkheden.

Boef-van der Meulen et al. (1993) rapporteren over regionale verschillen op het niveau van de regio's van schoolbegeleidingsdiensten (SBD's). Hun analyse van de situatie in de SBD's laat zien dat de verhouding tussen het aantal leerlingen in het speciaal onderwijs en het aantal leerlingen in het basisonderwijs op SBD-niveau bepaald niet evenwichtig is. De gemiddelde SBD-regio laat een verhouding zien van 1 : 24 tussen het aantal leerlingen in het speciaal onderwijs en het aantal leerlingen in het basisonderwijs. Er zijn echter SBD-regio's waar de verhouding 1 : 10 is en in andere wordt 1 : 112 (!) geconstateerd. Rekening houdende met het feit dat sommige SO-scholen meerdere SBD-gebieden 'bedienen', kan worden geconstateerd dat de deelnamepercentages

variëren tussen ruim 1% en 6% (Meijer, 1995).

Boef-van der Meulen et al. (1993) geven aan dat de verschillen ook op SWV-niveau ver uiteenlopen. Er zijn SWV's waar op elke leerling in het speciaal onderwijs minder dan 10 basisonderwijs-leerlingen worden geteld en andere SWV's waar dat meer dan 40 zijn. Ook in de verwijzingscijfers zijn deze verschillen tussen SWV's aan te treffen. Het IVA laat zien dat er SWV's zijn met een verwijzingspercentage lager dan 0,5%, bij een landelijk gemiddelde van bijna 1%. Aan de andere kant zijn er SWV's met meer dan 2% verwijzingen per jaar.

Een andere studie van het Sociaal en Cultureel Planbureau (Blank, Boef-van der Meulen, Bronneman-Helmers, Herweijer, Kuhry & Schreurs, 1990) wijst ook op de grote regionale verschillen. Uitgaande van een nog hoger aggregatieniveau (dan SWV's of SBD's), namelijk de 25 onderwijsgebieden die het SCP en het CBS onderscheiden, zijn er gebieden met een deelname aan het speciaal onderwijs die twee keer zo hoog is als in andere gebieden! De gebieden met de hoogste deelnamecijfers zijn verspreid: Oost-Groningen, Zuidelijke Achterhoek, Noord-Brabant en Zuid-Limburg. Ook de 'lage' gebieden liggen verspreid over het land: Friesland, Zwolle-Meppel en Dordrecht-Gorinchem. Oost-Groningen heeft 45 LOM- en MLK-leerlingen per 1000 leerlingen en Friesland slechts 21.

Er zijn gebieden waar de verhouding tussen LOM- en MLK-deelname 3 : 1 bedraagt terwijl de landelijke verhouding 1,5 : 1 is. Maar er zijn ook gebieden waar meer MLK-leerlingen aan het onderwijs deelnemen dan LOM-leerlingen (5 : 3). Het SCP verwijst hierbij naar de invloed van het voorzieningenniveau (zie ook de bijdrage van Petersen en Oudenhoven in dit nummer). In gebieden met een laag voorzieningenniveau komen nogal eens leerlingen in het MLK-onderwijs terecht die in gebieden met een hoog voorzieningenniveau in een LOM-school worden geplaatst.

Ook wijzen Blank et al. erop dat in gemeenten met voorzieningen voor speciaal onderwijs de deelname aan het LOM en MLK bijna anderhalf maal hoger is dan in gemeenten zonder voorzieningen. Bovendien zijn de voorzieningen uitwisselbaar. Staat er alleen een LOM-school of alleen een MLK-school, dan is de

deelname navenant: in acht gemeenten met LOM- maar geen MLK-onderwijs is de ratio LOM : MLK 6.3 : 2.5, terwijl in vier gemeenten met wel een MLK-school, maar geen LOM-school, de verhouding LOM : MLK 1.1 : 1.5 is.

Blank et al. besluiten met te stellen dat de gesignaleerde verschillen tussen gemeenten niet terug te voeren zijn op de omvang van de problemen of het soort problemen waarmee leerlingen te kampen hebben. De deelnameverschillen worden door Blank et al. verklaard door de aanwezigheid van voorzieningen. Zij spreken zelfs van een 'sterke beïnvloeding' van de deelnamecijfers door het voorzieningenniveau. Een conclusie die overeenkomt met de in dit nummer gerapporteerde bevindingen van Petersen en Oudenhoven.

## 6 Tot slot

WSNS lijkt nog niet erg succesvol. Daarop lijken de hier vermelde deelnamecijfers te wijzen. In absolute zin is sprake van een stijging van de deelnamecijfers. De stijging van de basissgeneratie is echter ook aanzienlijk. Een correctie daarvoor resulteert in een stabilisatie van de deelname. Niettemin verwijst de stabilisatie-afpraak slechts naar ontwikkelingen in absolute aantallen. En dan is er inderdaad sprake van groei. Men moet er zich verder van bewust zijn dat allerlei effecten van invloed kunnen zijn op deelnamecijfers. Verblijfsduureffecten, de invloed van stromen binnen en tussen schoolsoorten alsmede demografische ontwikkelingen, zijn enkele belangrijke factoren die in ogenschouw moeten worden genomen. Bovendien is er sprake van factoren die beïnvloed kunnen worden door WSNS en andere groei-determinanten. WSNS is in eerste instantie gericht op een vermindering van de uitstroom uit het basisonderwijs en/of op een verhoging van de terugstroom vanuit groep 1 scholen naar het basisonderwijs. Het is niet gericht op een verandering in verblijfsduur, onderinstroom in het speciaal onderwijs of instroom vanuit andere vormen van speciaal onderwijs in groep 1 scholen. Bij het bepalen van de mate van succes van WSNS is dit een belangrijk gegeven. De Stuurgroep Evaluatie WSNS heeft nader onderzoek uitgezet naar de relatieve invloed van factoren als verblijfsduur op de groei van het speciale

stelsel. Dit onderzoek zal in 1996 worden afgerond.

## Literatuur

- ARBO (1991). *Omgaan met verschillen*. Advies over de ontwikkeling van de groep twee-scholen in het speciaal onderwijs. Zeist: ARBO.
- Blank, J. T. L., Boef-van der Meulen, S., Bronneman-Helmers, H. M., Herweijer, L. J., Kuhry, B. & Schreurs, R. A. H. (1990). *School en schaal*. Rijswijk: SCP.
- Boef-van der Meulen, S., Schüssler, I., & Karsten, S. (1993). *Schemergebieden. Het bestuurlijk middenniveau in het primair onderwijs*. Rijswijk: SCP.
- Centraal bureau voor de statistiek (1991). *Statistiek van het basisonderwijs, het speciaal onderwijs en het voortgezet speciaal onderwijs 1990/'91*. Scholen en leerlingen. 's-Gravenhage: SDU.
- Centraal bureau voor de statistiek (1992). *Statistiek van het basisonderwijs, het speciaal onderwijs en het voortgezet speciaal onderwijs 1991/'92*. Scholen en leerlingen. 's-Gravenhage: SDU.
- Centraal bureau voor de statistiek (1993). *Statistiek van het basisonderwijs, het speciaal onderwijs en het voortgezet speciaal onderwijs 1992/'93*. Scholen en leerlingen. 's-Gravenhage: SDU.
- Doornbos, K., & Stevens, L. M. (1987). *De groei van het speciaal onderwijs. Deel A: Analyse van historie en onderzoek*. 's-Gravenhage: SDU.
- Instituut voor sociaal-wetenschappelijk onderzoek (IVA) (1994a). *Terugrapportage WSNS over het schooljaar 1992/93. Een beschrijving van de wijze waarop samenwerkingsverbanden gestalte hebben gegeven aan de zorgplannen. Deel 1: Het taalbeeld*. Tilburg: IVA.
- Instituut voor sociaal-wetenschappelijk onderzoek (IVA) (1994b). *In- en uitstroom van het IOBK*. Tilburg: IVA.
- Keyzer, M. de (1994). *Leerlingstromen tussen het regulier en speciaal onderwijs in de stad Utrecht*. Nijmegen: ITS.
- Meijer, C. J. W. (1988). *Verwijzing gewogen: een studie naar de determinanten van verwijzing naar speciaal onderwijs*. Groningen: RION.
- Meijer, C. J. W. (1995). *Halverwege: Van Startwet naar Streefbeeld*. De Lier: Academisch Boeken Centrum.
- Ministerie van Onderwijs & Wetenschappen (1991). *3 x Akkoord*. 's-Gravenhage: SDU.

Tweede Kamer der Staten-Generaal (1994a). *Weer samen naar school. Memorie van antwoord*, 23486, nr. 5, 14 februari 1994. 's-Gravenhage: SDU.

Tweede Kamer der Staten-Generaal (1994b). *Brief van de Minister van Onderwijs en Wetenschappen aan de Voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal*, 23400 VIII, nr. 63, 22 maart 1994. 's-Gravenhage: SDU.

Wijnstra, J. M. (1987). *Op de grens van basis- en speciaal onderwijs*. Lisse: Swets & Zeitlinger.

## Auteur

**C.J.W. Meijer** Coördinator Evaluatie Weer Samen Naar School.

Adres: Zilverschoon 25, 9801 LM Zuidhorn.

## Abstract

### **Quantitative aspects of the Together to school again-policy**

**C.J.W. Meijer.** *Pedagogische Studiën*, 1996, 73, 404-410.

Recent findings indicate that the Dutch integration policy regarding regular and special education is still waiting for success in terms of the number of children that is integrated in regular settings. The separate special education school system shows an increase of the (absolute) number of children in different schooltypes. Several factors influence the increase of special education. Especially the availability of special education facilities is responsible for this development.



R. H. Hofman en E. B. Vonkeman

## Samenvatting

In deze bijdrage wordt ingegaan op de uitkomsten van een onderzoek naar de mate waarin onderwijsmethoden een geschikte conditie vormen voor het realiseren van adaptief onderwijs. In de eerste fase van het onderzoek zijn bijna 50 onderwijsmethoden voor de vakgebieden rekenen, spelling en lezen aan een analyse onderworpen. Verder is een gebruikersonderzoek uitgevoerd onder 91 leerkrachten. De uitkomsten van het onderzoek laten zien dat methoden verschillen in de mate waarin zij een geschikte conditie vormen voor het bereiken van adaptief onderwijs. In de 'adaptieve' methoden zijn basiscomponenten voor adaptief onderwijs goed uitgewerkt, ze bevatten actuele leerinhouden waarmee de kerndoelen voor het basisonderwijs in voldoende mate worden gedekt en zijn goed bruikbaar in combinatieklassen. Deze methoden zijn volgens de leerkrachten bovendien (significant) beter bruikbaar en minder bemerkerend voor het realiseren van adaptief onderwijs in hun klas dan de als minst adaptief beoordeelde methoden.

## 1 Aanleiding en probleemstelling

Uit onderzoek blijkt dat leerkrachten in het basisonderwijs voor vele vak- en vormingsgebieden een onderwijsmethode als leidraad hanteren voor het vormgeven van hun onderwijs (Harskamp & Nijhof, 1987; PPO, 1992). Het reken- en taalonderwijs wordt in de praktijk in grote mate gebaseerd op en beïnvloed door de gebruikte onderwijsmethode (zie o.a. Harskamp, Edelenbos & Suhre, 1993). Of onderwijsmethoden wel voldoende rekening houden met verschillen tussen leerlingen en leerkrachten daadwerkelijk in staat stellen hun onderwijs aan te passen aan de mogelijkheden van leerlingen, is dan ook een belangrijke vraag voor Weer Samen Naar School. Door het GION is

een vergelijkend onderzoek verricht naar de adaptieve kenmerken van onderwijsmethoden waarvan in dit artikel verslag wordt gedaan.

Onderzoek in Nederland laat zien dat de bijdrage van schoolse factoren aan het verklaren van prestaties van leerlingen beperkt is (Creemers, 1991). Factoren die de sociale context van de school representeren verklaren naar schatting meer dan de helft van de variantie in schoolprestaties (Hofman, Hofman & Guldemond, 1995). Het behoeft dan ook geen betoog dat de bijdrage van onderwijsmethoden aan prestaties van leerlingen beperkt is. De geconstateerde smalle marges mogen echter niet leiden tot de conclusie dat onderzoek naar de invloed van onderwijsmethoden van weinig betekenis is. Immers, ook een geringe invloed van (specifieke kenmerken van) onderwijsmethoden op de motivatie, de leerattitude en de leerprestaties van leerlingen kan van verstrekkend belang zijn voor het welbevinden en de schoolloopbaan van een leerling. In verschillende studies zijn de best en slechtst presterende scholen vergeleken en dan blijkt dat leerlingen van de slechtst presterende scholen circa één jaar achter liggen in leerstof of dat er zelfs een verschil van twee leerjaren wordt blootgelegd (Schoor, 1995). Hofman (1993) stelde verschillen vast tussen basisscholen voor het vakgebied rekenen. Het rapportcijfer van een gemiddelde leerling in de 25% slechtst presterende basisscholen bedraagt slechts een vijf, terwijl dat rapportcijfer op de 25% meest effectieve scholen een acht bedraagt (Hofman, 1993). Dus ook geringe schooleffecten leiden tot grote individuele en maatschappelijke gevolgen. Alhoewel de realisatie van adaptief onderwijs en de effecten daarvan op het presteren, de leermotivatie en de zelfbeleving van leerlingen nog niet zo lang onderwerp van onderzoek zijn, kunnen toch al wel enige veelbelovende lijnen worden geschetst. Hieronder wordt allereerst kort ingegaan op het begrip adaptief onderwijs en het empirische materiaal dat over de relatie tussen adaptief onderwijs en de presta-

ties en attitudes van leerlingen beschikbaar is. Vervolgens wordt toegelicht aan welke basiscomponenten een onderwijsmethode dient te voldoen, opdat het materiaal een geschikte conditie vormt voor het realiseren van adaptief onderwijs.

## 2 Onderwijsmethoden en adaptief onderwijs

Het door de Stuurgroep WSNS geïntroduceerde begrip 'adaptief onderwijs' verwijst naar onderwijs dat is aangepast aan de onderwijsbehoeften van individuele leerlingen met als uiteindelijk doel om het leren voor *alle leerlingen* (risico-leerlingen, modale leerlingen en hoogbegaafde leerlingen) meer effectief te maken (Meijer, Meijnen & Scheerens, 1993). Leerkrachten dienen gevarieerde instructieprincipes te gebruiken om elke leerling de instrumentele vaardigheden te leren beheersen. Adaptief onderwijs dient volgens het procesmanagement WSNS in beginsel groepsgericht te zijn, doch biedt daarbinnen mogelijkheden voor aanpassing aan de specifieke onderwijsbehoeften van individuele leerlingen (Procesmanagement WSNS, 1994; ARBO, 1990). Empirisch onderzoek laat zien dat voor de beheersing van instrumentele basisvakken zoals taal en rekenen, het zogeheten 'directe instructiemodel' uiterst belangrijk is (vgl. Creemers, 1994; Van den Berg & Wolbert, 1993; Veenman, 1992). Uit onderzoek van Gersten en Carninè (1984) naar de effectiviteit van het directe instructie-model voor onderwijs aan leerlingen uit achterstandssituaties blijkt dat na afloop van een vierjarige interventie de rekenvaardigheid van de achterstandsleerlingen vergelijkbaar is met die van leerlingen uit de niet-achterstandssituatie, het zelfbeeld versterkt is en het gevoel voor verantwoordelijkheid voor de eigen leerprestaties toegenomen is. Houtveen en Booij (1994) concluderen eveneens dat in diverse onderzoeken in het angelsaksische taalgebied evidentie is gevonden voor de effectiviteit van vormen van adaptief onderwijs bij het realiseren van verbetering van leerlingresultaten (Gersten & Carnine, 1984; Corno & Snow, 1986; Walberg & Wang, 1986; Slavin, 1994).

### Basiscomponenten van adaptief onderwijs

De relatie tussen adaptief onderwijs en onderwijsmethoden en de effecten daarvan op leerprestaties van leerlingen is een onderzoeks-terrein dat pas recent aandacht krijgt. Het schaarse beschikbare empirische materiaal laat zien dat bij beoordeling van onderwijsmethoden als conditie voor adaptief onderwijs de instrumentering van een zestal basiscomponenten centraal dienen te staan (zie: Van der Leij, 1993; Walberg & Wang, 1986; Corno & Snow, 1986; Houtveen, Booij & De Jong, 1995):

- instrumenten voor signalering van achterstanden en/of leerproblemen en het opsporen van risicoleerlingen;
- instrumenten voor het diagnostiseren en het verder lokaliseren van specifieke leerproblemen (aard en uitval op leerstofonderdelen);
- instrumenten voor differentiatie in leerwegen;
- instrumenten voor variatie in instructiewijzen om de instructie af te stemmen op verschillende behoeften van de leerlingen;
- instrumenten voor toetsing en evaluatie;
- instrumenten voor remediëring: aanwijzingen voor gebruik van remedieel materiaal om de achterstanden van zwakke leerlingen te verminderen.

Het gaat hierbij overigens om aspecten die elkaar overlappen. De beschikbare empirische studies over onderwijsmethoden zijn geanalyseerd met het oog op voornoemde relevante basiscomponenten voor het bereiken van adaptief onderwijs. In vogelvlucht worden de belangrijkste implicaties daarvan voor onderwijsmethoden gepresenteerd.

Wat *signaleren* en *diagnostiseren* betreft dienen in onderwijsmethoden signalerings- of instaptoetsen aanwezig te zijn die worden afgenomen voordat leerlingen met een nieuw onderdeel beginnen. Bovendien moet daarbij expliciet worden aangegeven hoe met de informatie uit de toetsafname een gedifferentieerd onderwijsaanbod kan worden aangeboden. Formele technieken van signalering hebben daarbij de voorkeur boven meer informele technieken (vgl. Janssens, 1986; Pijl & Wolfgram, 1990). Hierop aansluitend is het vanzelfsprekend dat het onderwijs op de geconstateerde verschillen tussen leerlingen wordt aangepast: *differentiatie in leerwegen*. Onder-

wijsmethoden dienen voldoende differentiatie-mogelijkheden te bevatten voor alle leerlingen, opdat zij voldoende tijd en mogelijkheden hebben om de gestelde taak te leren (Reezigt, Van Dijk & Bosveld, 1986; Wolbert et al., 1986). Over het effect van het toepassen van verschillende leerstofdifferentiatie-modellen zijn geen eenduidige conclusies te trekken (Reezigt 1993, Guldemond, 1994). Het werken met niveaudifferentiatie is echter niet in het voordeel van risicoleerlingen, omdat het niet bevorderlijk is voor de leermotivatie van deze kinderen en niet leidt tot een meer positieve inschatting van hun prestaties door de leerkracht dan bij heteroogeen groeperen het geval is. De kern van adaptief onderwijs vormt vanzelfsprekend de instructie, meer specifiek de *variatie in instructiewijzen* die de leerkracht hanteert. In recente onderzoeken zijn modellen voor effectieve instructie beproefd. De indirecte instructiestijl (ook interactieve instructie genoemd), wordt vooral effectief geacht voor het leren toepassen van nieuw opgedane kennis en vaardigheden (vgl. Van den Berg & Wolbert, 1993; Van der Leij, 1993). De directe instructie lijkt vooral effectief te zijn voor de instrumentele basisvakken en met name voor zwakkere leerlingen. Over het algemeen is de conclusie uit onderzoek (zie Veenman, 1992) dat risicoleerlingen door middel van stapsgewijze instructie en feedback aan de hand van oplossingschema's tot betere leerprestaties komen dan alleen via verbale uitleg. Onderzoek naar *toetsing en evaluatie van vorderingen* laat zien dat een in de methode opgenomen toetsstructuur (met regelmatige toetsafname), een belangrijk middel vormt voor de leerkracht om adaptief onderwijs te verzorgen (Reezigt, 1993; Kool, 1990). Reezigt (1993) geeft aan dat idealiter de toetsen in de stof geïntegreerd zouden moeten zijn en dat correctief materiaal en verrijkingsstof gekoppeld moeten zijn aan de toetsresultaten van leerlingen. Ook zou het materiaal zich meer moeten lenen voor zelfstandig gebruik door leerlingen (Reezigt, 1993; Janssens, 1986; Klaasman, 1989; Slavenburg & Peters, 1989). Daarnaast concludeert Brandsma (1993) dat het regelmatig afnemen van gestandaardiseerde schoolvorderingentoetsen en het centraal administreren van prestatiegegevens belangrijke instrumenten kunnen zijn om de prestaties van leerlingen positief te beïnvloe-

den. In het kader van de evaluatie van effecten van *remediële programma's* voor kinderen met achterstanden in spellingvaardigheid komt As-sink (1992) tot de conclusie dat een strak opgebouwde leergang gebaseerd op regels voor het spellen die zijn voorzien van schema's waarmee instructie en feedback wordt gegeven, tot betere resultaten leidt dan de traditionele leergangen voor spelling. Willemsen (1994) deed onderzoek naar het effect van een leergang remediële rekenen. Ook hier blijkt de regelgeleide en visueel ondersteunde leergang die voorzien is van directe feedback, tot betere resultaten te leiden dan andere remediële leergangen. Willemsen wijst er overigens op dat de remediële methodiek zo min mogelijk dient af te wijken van de methodiek die in de gewone rekenmethode wordt gevolgd.

### 3 Ontwerp van het onderzoek

Bij het verzorgen van adaptief onderwijs binnen de klas is het uitgangspunt dat de leerling uiteindelijk de instrumentele basisvaardigheden beheerst. In dit onderzoek ligt het accent om die reden op de vakgebieden lezen, spellen en rekenen in de onderbouw. Het gaat hierbij om de vakgebieden en de leerjaren waar het vaakst leerproblemen gesignaleerd worden op grond waarvan doorverwijzing naar het speciaal onderwijs plaatsvindt (Meijer, 1988). Het onderzoek beslaat drie fasen waarin telkens de vraag centraal staat in welke mate gangbare en nieuwe onderwijsmethoden binnen deze vakgebieden het mogelijk maken adaptief onderwijs te realiseren. De eerste fase betreft een screening door onderzoekers gespecialiseerd in methodebeoordelingen van een groep van bijna 50 onderwijsmethoden voor de vakgebieden rekenen ( $n = 20$ ), spelling ( $n = 15$ ) en lezen ( $n = 12$ ). De tweede onderzoeksfase betreft de beoordeling door deskundigen van een selectie van zes methoden per vakgebied die als beste uit de screening kwamen.<sup>1</sup> Als derde onderzoeksfase is een gebruikersonderzoek uitgevoerd waarin het gebruik door leerkrachten ( $n = 91$ ) van een methode die als het meest geschikt en een methode die als het minst geschikt is beoordeeld voor het realiseren van adaptief onderwijs in de klas (voor drie vakgebieden).

Bij de constructie van instrumenten stonden twee concepten centraal, namelijk (a) de al eerder besproken zes basiscomponenten van adaptief onderwijs en (b) de eigentijdsheid van de onderwijsmethode.<sup>2</sup> Dit laatste begrip verwijst naar het oordeel van de Commissie Evaluatie Basisonderwijs (1994) die stelt dat pas sprake is van een goed onderwijsaanbod als de methode maatschappelijk relevant en voldoende eigentijds is en de kerndoelen voor het basisonderwijs voldoende dekt (zie Harskamp & Suhre, 1993).

### **Operationalisering van adaptief onderwijs**

Bij de operationalisatie van het construct adaptief onderwijs gaat het om zes groepen van items. Hieronder worden de specifieke onderdelen van de geconstrueerde schalen (operationalisaties) kort geëxpliciteerd. Voor meer informatie over de schalen wordt verwezen naar het wetenschappelijk rapport van de studie (Hofman & Vonkeman, 1995a).

Bij *signalering* is nagegaan in hoeverre in de methode signalerings- en observatie-instrumenten en instaptoetsen aanwezig zijn. Verder is onderzocht of er concrete aanwijzingen zijn voor een frequente afname van de toetsen/instrumenten alsmede voor evaluatie van leerresultaten tijdens lesobservaties en analyse van het werk van de leerlingen. Verder is gelet op criteria om prestaties tegen af te zetten, alsmede aanwijzingen voor het inschatten van niveauverschillen en het bijhouden van een leerlingvolgsysteem. Bij *diagnose* wordt een onderscheid gemaakt tussen mondeling diagnostisch onderzoek en het schriftelijk afnemen en analyseren van toetsen. Voor het mondelinge onderzoek kunnen aanwijzingen worden gegeven voor het opsporen van foute oplossingsstrategieën (bijvoorbeeld in een leergesprek). Voor het schriftelijk onderzoek kunnen aanwijzingen worden gegeven voor foutenanalyse en vaststellen van foute strategieën bij leerlingen. Bij *differentiatie in leerwegen* is gekeken naar verschillende leerstoforganisatiemodellen. Centraal staat het flexibel en heterogeen groeperen met als uitgangspunt de klas als geheel. Gelet is op aanwijzingen voor variatie in groeperijswijzen (ook in de tijd). Bij *variatie in instructiewijzen* worden flexibele instructiewijzen positief beoordeeld. Er is nagegaan of concrete aanwij-

zingen in de methoden zijn opgenomen voor toepassing van instructie op grond van uitkomsten uit de signalering of diagnose en of er aanwijzingen zijn voor directe instructie voor zwakke leerlingen én interactieve instructie voor betere leerlingen. Bovendien is nagegaan of er sprake is een specifieke opbouw van de instructie en of de methode expliciet aandacht schenkt aan positieve feedback naar leerlingen. Bij *toetsing en evaluatie* is gelet op regelmaat in het toetsen en het soort toetsen: toetsen met beheersingsnorm, speciale toetsingscriteria voor de minimumleerstof, voldoende toetswerkbladen of dictees en zelfcontroleerende opdrachten/werkbladen. Verder is nagegaan of in de methode een registratiesysteem aanwezig is waarin toets- en andere gegevens over de leerlingen met regelmaat kunnen worden vastgelegd en of er leerlinglijsten worden gegeven voor de overdracht van gegevens aan andere leerkrachten.

Bij *remediëring* staat de verwijzing op grond van signalering/diagnose naar leerstof voor oefening en herhaling door de zwakke leerling met specifieke problemen centraal. Gelet is op remediëring, zoveel mogelijk binnen klasseverband, en met aanwijzingen voor nabespreking van het remediële werk. Verder is nagegaan of in de onderwijsmethode aanwijzingen aanwezig zijn voor het maken van een handlingsplan alsmede voor de klasseorganisatie bij remediële hulp in de klas.

### **Operationalisering van eigentijdsheid**

Er is een inschatting gevraagd omtrent de actualiteit van de onderwijsmethode, de hoeveelheid leerstof in de methode voor de basisvaardigheden (per vakgebied) en de bijdrage die de onderwijsmethode naar het oordeel van de deskundige levert aan het op termijn (eind groep 8) realiseren van de kerndoelen voor het basisonderwijs. De items van deze drie schalen zijn voor een deel ontleend aan een deelstudie die is uitgevoerd in opdracht van de Commissie Evaluatie Basisonderwijs (Harskamp & Suhre, 1993). Daarnaast is een apart item omtrent het gebruik van de onderwijsmethode in combinatieklassen opgenomen.

### **Psychometrische gegevens**

Op basis van de uitgevoerde betrouwbaarheidsonderzoeken mag worden geconcludeerd



dat zowel bij de screening, het deskundigen-onderzoek als het gebruikersonderzoek sprake is van een voldoende tot hoge mate van interne consistentie bij de meting van de basiscomponenten van adaptief onderwijs ( $\alpha = >.90$ ). Alleen voor het vakgebied rekenen zien we op onderdelen lagere betrouwbaarheden (voor diagnose, remediëring en toetsing). Ook de schalen betreffende de eigentijdsheid van de onderwijsmethode en de aansluiting bij kern-doelen voor het basisonderwijs zijn betrouwbaar.

## 4 Resultaten van het methoden-onderzoek

### Screening van reken-, spelling- en lees-methoden

Drie soorten van onderwijsmethoden en materialen zijn gescreend, namelijk basismethoden,

remediële methoden en aanvullende materialen of oefenstof. De laatste twee zijn vooral gescreend met het oog op het flexibiliseren van gangbare onderwijsmethoden. Uiteindelijk zijn voor rekenen 16 methoden (acht basismethoden en acht remediële methoden) en vier pakketten met aanvullende materialen of oefenstof geselecteerd. Voor spelling betreft het in totaal 14 methoden: zes basismethoden voor taalonderwijs, zes specifieke spellingleergangen en één pakket aanvullende oefenstof. Voor lezen betreft de screening tien basismethoden - drie voor aanvankelijk en twee voor voortgezet technisch lezen en vijf voor begrijpend lezen - en twee remediële methoden. Elke methode is geanalyseerd op de mate waarin de basiscomponenten voor adaptief onderwijs zijn uitgewerkt. Hiervan zijn uitgebreide beschrijvingen gemaakt die zijn opgenomen in het zogenaamde *Bronnenboek Adaptief Onderwijs* (Hofman & Vonkeman, 1995b). Per basiscom-

Tabel 1  
Screening rekenmethoden op basiscomponenten adaptief onderwijs

screening methoden rekenonderwijs	sign	dia	dif	ins	re	toe	totaal
<i>Basismethode</i>							
Rekenwerk	++	++	□	++	□	+	(zeer) goed
Pluspunt	++	□	++	++	+	+	(zeer) goed
De wereld in getallen <sup>1</sup>	+	□	+	++	□	□	goed
Rekenen & Wiskunde	+	-	□	+	□	□	voldoende
Operator rekenen gr.3 <sup>1</sup>	+	+	□	+	--	+	goed
Idem groep 4/5 <sup>1</sup>	□	□	--	□	--	□	matig
Getal in beeld	--	--	--	--	--	--	onvold.
Taltaal	--	--	--	--	--	--	onvold.
Naar zelfstandig rekenen	--	--	--	--	--	--	onvold.
<i>Remediële methode</i>							
Kwantiwijzer <sup>1</sup>	++	++	+	++	++	+	(zeer) goed
Gouds Rekenpakket	+	++	++	+	□	□	(zeer) goed
Diagn. Rekenonderzoek	nvt	++	+	++	+	+	(zeer) goed
RekenRadar	++	++	+	++	□	□	(zeer) goed
Rekenspoor	+	+	□	+	□	--	goed
Zo reken ik ook!	+	--	□	+	□	--	vold./goed
Remelka	-	--	+	++	nvt	--	voldoende
Ik weet hoe ik reken	--	--	--	--	--	--	onvold.

1. nieuwste versie scoreverdeling: ++ = zeer goed  
+ = goed  
□ = matig  
- = voldoende  
-- = onvoldoende

ponent van adaptief onderwijs is een oordeel gegeven: van onvoldoende, matig, voldoende, goed tot zeer goed uitgewerkt in de methode. Op basis van deze scores is vervolgens een eindoordeel over de methode berekend. De resultaten van de screening worden hieronder per vakgebied afzonderlijk besproken. In Tabel 1 worden ter illustratie de gegevens voor het vakgebied rekenen gepresenteerd. Voor overzichten voor spelling en lezen wordt verwezen naar Hofman & Vonkeman, 1995a).

Van de acht gescreende basismethoden voor rekenonderwijs worden *Pluspunt*, *Rekenwerk* en *De Wereld in Getallen* op alle punten (vooral signalering en instructie) goed tot zeer goed uitgewerkt beschouwd voor het realiseren van adaptief onderwijs. De rekenmethode *Operator Rekenen* is niet eenduidig uitgewerkt: het materiaal voor groep 3 is goed uitgewerkt, voor groep 4/5 matig. Drie methoden zijn als onvoldoende adaptief gescreend: alle zes basiscomponenten zijn onvoldoende uitgewerkt. Het betreft oudere rekenmethoden, die op dit moment veelal worden vervangen door modernere rekenmethoden. Vijf van de acht remediële methoden krijgen het predikaat goed tot zeer goed uitgewerkt voor het realise-

ren van adaptief onderwijs, terwijl slechts één remediële methode als onvoldoende wordt gescreend. Vooral de (recent uitgegeven) remediële rekenmethoden scoren zeer hoog op bijna alle basiscomponenten.

Van de *spellingleergangen* die zijn opgenomen in een basismethode voor het taalonderwijs wordt alleen *Taal Actief (nieuwe versie)* als zeer goed beoordeeld. Verder zijn drie basismethoden voldoende uitgewerkt, namelijk *Taal Actief (oude versie)*, *Taalkabaal* en *Taaljournaal*. Drie basismethoden zijn slechts matig uitgewerkt op de basiscomponenten: *Taal Totaal*, *Spellingland* en *Jouw Taal, Mijn Taal*. Van de speciale spellingleergangen zijn het *Spellingspakket* en *Spelling in de Lift* zeer goed uitgewerkt, terwijl *Woordbouw* en *Taal is niet zo moeilijk* goed zijn uitgewerkt op de componenten van adaptief onderwijs. *Spelkwartier* is een remediële spellingleergang die het predikaat matig uitgewerkt krijgt.

Van de 12 *leesmethoden* die zijn gescreend worden er slechts twee beschouwd als methoden waarin de basiscomponenten voor adaptief onderwijs zeer goed zijn uitgewerkt: *Leeslijn/De Leesweg* en *Leessleutel* (beide recent uitgegeven methoden voor aanvankelijk technisch

**Tabel 2**

*Adaptief onderwijs: best uitgewerkte methoden voor drie vakgebieden*

Basismethoden	oordeel screening	actualiteit <sup>1</sup>	kerndoelen <sup>2</sup>	combinatiekl. <sup>3</sup>
<b>rekenen</b>				
Pluspunt	zg	3.7	2.5	4.0
De Wereld in Getallen <sup>6</sup>	g	3.3	2.4	2.7
Rekenwerk	zg	3.0	2.6	1.4
Rekenen & Wiskunde	v	3.0	2.3	2.3
<b>spelling</b>				
Taal Act. Woordspel (nieuw) <sup>4</sup>	zg			
Taal Act. Woordspel (oud)	v	2.5	2.0	2.8
Woordbouw	g	2.3	2.3	3.3
<b>lezen</b>				
Leeslijn/De Leesweg <sup>5</sup>	zg	3.1	2.5	3.2
Leessleutel <sup>6</sup>	zg	2.8	2.1	2.8
Veilig Leren Lezen (m-r-v) <sup>6</sup> differentiatiemateriaal	v/g	2.9	1.8	2.3
Leeswerk (voortg. techn. l.)	g	3.2	2.2	2.3
Lees Je Wijzer (begr. lez.)	m	3.0	2.7	3.0

zg = zeer goed, g = goed, v = voldoende, m = matig, o = onvoldoende;

1 scores lopen van 1=voor vrijwel geen enkele les/zelden tot 4=voor vrijwel alle lessen/in sterke mate

2 scores lopen van 1 = geringe bijdrage tot 3 = grote bijdrage

3 scores lopen van 1 = nee, nauwelijks tot 4 = in sterke mate uitvoerbaar in combinatieklassen

4 van deze methode zijn op dit moment alleen de spellingmaterialen voor groep 4 en 5 beschikbaar

5 van deze methode ontbreekt nog een beperkte hoeveelheid materialen

6 bij deze methoden is software verkrijgbaar

lezen). De veel gebruikte methode *Veilig Leren Lezen* wordt als voldoende tot goed beoordeeld voor het realiseren van adaptief onderwijs. Van de methoden voor voortgezet technisch lezen wordt *Leeswerk* goed uitgewerkt geacht. Bij de methoden voor begrijpend lezen krijgt *Begrijpend lezen* het predikaat goed uitgewerkt voor het realiseren van adaptief onderwijs. Van de twee beoordeelde remedieële leesmethoden krijgt *Leesspoor* het predikaat goed uitgewerkt op de basiscomponenten van adaptief onderwijs, terwijl *Speciale leesbegeleiding* als voldoende uitgewerkt wordt beoordeeld.

Uit de hiervoor besproken vakgebieden komt naar voren dat onderwijsmethoden verschillen in de mate waarin daarin kenmerken zijn opgenomen die adaptief onderwijs in de klas mogelijk maken. In Tabel 2 zijn de bevindingen uit de screening van de best beoordeelde methoden, voor de drie vakgebieden, naast elkaar gezet.

Duidelijk is dat al de genoemde methoden een geschikte voorwaarde vormen voor het realiseren van adaptief onderwijs. Niet elke school is op dit moment in staat om een nieuwe methode aan te schaffen.<sup>3</sup> De financiën ontbreken of er is (relatief) kort geleden een nieuwe methode aangeschaft. De onderzoekers bevelen daarom bovendien aanvullende methoden of deelleergangen per vakgebied aan, die mogelijkheden bieden tot flexibilisering van minder adaptieve methoden (zie Hofman & Vonkeman, 1995a, 1995b).

### **Methodegebruik en leerkrachtgedrag**

Aan het gebruikersonderzoek hebben 91 leerkrachten van groep 3, 4 en/of 5 van 50 scholen hun medewerking verleend. Een representativiteitsonderzoek (aan de hand van landelijke referentiegegevens laat zien dat de onderzoeksgroep nauwelijks afwijkt van de populatie van Nederlandse basisscholen.<sup>4</sup>

Voor het gebruikersonderzoek zijn zes methoden geselecteerd, namelijk de best en slechtst gescreende methode per vakgebied. Voor rekenen zijn dit respectievelijk *Pluspunt* (als meest adaptief gescreend) en *Naar Zelfstandig Rekenen* (minst adaptief). Voor spelling betreft het *Taal Actief* (oude versie; de nieuwe versie werd beter beoordeeld, maar is nog te kort op de markt) en *Jouw Taal, Mijn Taal* (minst adaptief). Van de leesmethoden

zijn de methoden *Leeslijn/De Leesweg* en *Lees Je Wijzer* gekozen, respectievelijk als meest en minst adaptieve methode. Overigens gaat het hier om een gebruik in groep 3/4 en/of 5 van een methode voor aanvankelijk technisch lezen versus een methode voor begrijpend lezen. Het bleek onmogelijk een best en slecht gescreende leesmethode voor óf technisch óf begrijpend lezen te vergelijken, vandaar de selectie van dit tweetal.

De uitkomsten van het gebruikersonderzoek laten zien dat er voor **spelling en lezen** in het algemeen nauwelijks verschillen zijn tussen de leerkrachten in de toepassing van de basiscomponenten. Slechts één keer wordt een significant verschil geconstateerd: leerkrachten die de meest adaptieve leesmethode gebruiken, blijken vaker de instructie en de leertijd te variëren, al naar gelang de behoeften van de leerlingen, dan leerkrachten die de minst adaptieve leesmethode gebruiken.

Voor het vakgebied **rekenen** is het beeld evenwel anders. De gebruikers van de minst adaptieve methode *Naar Zelfstandig Rekenen* scoren op toetsing en evaluatie significant lager, maar op diagnostiek juist significant hoger dan de gebruikers van de meest adaptieve methode *Pluspunt*. Bij de interpretatie hiervan is echter voorzichtigheid geboden, omdat slechts 41% van de gebruikers van *Naar Zelfstandig rekenen* de methode volledig gebruikt, versus 100% van de gebruikers van *Pluspunt*. Bovendien valt op dat de gebruikers van *Naar Zelfstandig Rekenen* voor significant kleinere klassen staan dan *Pluspunt* gebruikers.

Uit het oogpunt van het gebruikersperspectief is de leerkrachten bovendien gevraagd aan te geven hoe bruikbaar enerzijds en hoe belemmerend anderzijds de door hen gebruikte methode is voor het realiseren van adaptief onderwijs in de klas. De achterliggende gedachte bij deze vraagstelling is dat het niet altijd zo hoeft te zijn dat een als weinig bruikbaar beoordeelde methode, ook altijd belemmerend werkt voor het bereiken van adaptief onderwijs. Per methoden is de gemiddelde score in Tabel 3 weergegeven.

Er worden (significante) verschillen tussen alle meest en minst adaptieve methoden vastgesteld. De gebruikers van de meest adaptieve methoden beoordelen hun methoden als beter bruikbaar én minder belemmerend voor het

**Tabel 3***Bruikbaarheid/belemmering van methoden voor bereiken van adaptief onderwijs*

	bruikbaarheid	belemmering
<i>rekenmethoden</i>		
Pluspunt (meest adaptief)	2.5*	3.7*
Naar Zelfst. Rek. (minst)	1.4	2.3
<i>spellingmethoden</i>		
Taal Actief (meest)	2.0*	3.8*
Jouw Taal, Mijn Taal (minst)	1.3	2.7
<i>leesmethoden</i>		
Leeslijn/De Leesweg (meest)	2.5*	3.8*
Lees Je Wijzer (minst)	1.6	2.6

\* het verschil tussen beide gemiddelde scores is significant scoreverdeling: 1 = onvoldoende bruikbaar/sterk belemmerend tot 4 = zeer goed bruikbaar/niet belemmerend

realiseren van adaptief onderwijs, dan de gebruikers van de minst adaptieve methoden. Overigens valt op dat een relatief minder bruikbare methode niet altijd even belemmerend behoort te zijn voor het voor het bereiken van adaptief onderwijs. De rekenmethode Naar Zelfstandig Rekenen is qua bruikbaarheid vergelijkbaar met de andere niet adaptieve methoden, maar wordt wel als meer belemmerend beoordeeld. Gegeven de eerder genoemde bevindingen uit het gebruikersonderzoek betreffende de twee rekenmethoden lijkt het er hier eveneens op dat Naar Zelfstandig Rekenen een leerkracht dwingt om materialen uit andere methode toe te voegen dan wel zelf bij te maken, om toch goed rekenonderwijs te geven. Overigens stelden onderzoekers naar implementatie en gebruik van onderwijsmethoden reeds in 1982 vast dat gedetailleerd uitgewerkte onderwijsmethoden in hogere mate volledig worden geïmplementeerd, dan weinig gedetailleerde onderwijsmethoden (Harskamp & Hofman, 1982).

## 5 Aanbevelingen en discussie

Het onderzoek naar de onderwijsmethode als conditie voor adaptief onderwijs is slechts een eerste stap om meer zicht te krijgen op geschikte onderwijsmethoden voor het realiseren van adaptief onderwijs. Overigens kent dit onderzoek ook enige beperkingen die hier kort worden aangestipt.

Het onderzoek beperkt zich tot een niet-

vakspecifieke beoordeling van adaptiviteit van de methode. Er is bijvoorbeeld wel gevraagd of er minimumdoelen voor alle leerlingen in de methode zijn gegeven, maar niet welke minimumdoelen dat dan zijn. Overigens wordt daaraan wel aandacht besteed in de uitgebreide afzonderlijke beschrijvingen van elke beoordeelde onderwijsmethode in het *Bronnenboek Adaptief Onderwijs* (Hofman & Vonkeman, 1995b).

Een andere belangrijke beperking is dat het gebruikersonderzoek een schriftelijke vragenlijst betrof en geen observatie-onderzoek onder leerkrachten. Sociale wenselijkheid kan de resultaten beïnvloeden en het zou kunnen zijn dat dat bij leerkrachten die relatief weinig kenmerken van adaptief onderwijsgedrag vertonen, sterker het geval is. Bovendien is nog onduidelijk wat de effecten zijn van het niet volledig gebruiken van een methode en het gebruik van aanvullende materialen. Onderzoek laat zien dat aanvullend gebruik meer voorkomt bij oudere methoden dan bij de recent ontwikkelde methoden (Harskamp & Suhre, 1993; PPO, 1992). In dit gebruikersonderzoek is bovendien niet de onderwijsleersituatie van bijvoorbeeld het rekenonderwijs onderzocht, maar alleen de wijze van gebruik van de rekenmethode. Overigens is de bevinding dat de als adaptief beoordeelde methoden in het algemeen volledig worden gebruikt en de als niet-adaptief beoordeelde slechts gedeeltelijk, interessant vanuit een gebruikersperspectief. Onderzoek laat zien dat het effect van een methode staat of valt met het gebruik ervan door de leerkracht. Een methode waarin nauwelijks instrumenten zijn opgenomen om basiscomponenten van adaptief onderwijs te realiseren zou daarmee een belemmering vormen voor het realiseren van adaptief onderwijs. Wil een leerkracht die een als minder adaptief beoordeelde methode gebruikt toch effectief onderwijs bereiken, dan zal hij of zij zich extra moeite moeten getroosten om via aanvullende (bijv. zelfvervaardigde) materialen en instrumenten het onderwijsproces te optimaliseren. De verwachting dat een methode waarin nauwelijks instrumenten zijn opgenomen om basiscomponenten van adaptief onderwijs te realiseren, een belemmering zou vormen voor het realiseren van adaptief onderwijs door de leerkracht, wordt in ieder geval bevestigd door de resultaten van ons gebruikerson-



derzoek. Omdat de taakbelasting van leerkrachten in het huidige onderwijs niet gering is, lijkt het verstandig methoden voor adaptief onderwijs aan te bevelen waarin zoveel mogelijk materialen, instrumenten en concrete aanwijzingen zijn opgenomen die adaptief leerkrachtgedrag kunnen stimuleren.

Overigens beschikken we (nog) niet over empirische gegevens om de relatieve bijdrage van onderwijsmethoden aan het realiseren van adaptief onderwijs in kwantitatieve termen te kunnen schatten. Daarvoor is onderzoek naar de bijdrage van interacties tussen leerkrachtgedrag en kenmerken van onderwijsmethoden noodzakelijk. Met name het vaker vastgestelde verschil in (volledig) gebruik van onderwijsmethoden is daarbij interessant (Creemers, 1991; Nijhof et al., 1993). In Nederland gebruiken scholen een grote variëteit aan onderwijsmethoden. Daarom is het zinvol om vergelijkingen te maken tussen de methoden onderling en aldus het relatieve effect ervan, alsmede interacties met leerkracht- en leerlingkenmerken op het realiseren van adaptief onderwijs en indirect op de prestaties en het welbevinden van leerlingen vast te stellen.

## Noten

- 1 Vanwege de beperkte ruimte wordt dit deelonderzoek verder niet besproken. Overigens blijken de oordelen van de deskundigen in hoge mate te stroken met die van de screening: zelfde rangorde, maar de oordelen zijn wat strenger.
- 2 Het Procesmanagement Weer Samen Naar School heeft op basis van haar definitie van adaptief onderwijs negen kwaliteitscriteria – de zogenaamde 'WSNS-standaards' – voor adaptief onderwijs op groepsniveau onderscheiden (zie Procesmanagement WSNS, 1994). Ook daaraan is aandacht geschonken in dit onderzoek (zie Hofman & Vonkeman, 1995a).
- 3 In het Bronnenboek Adaptief Onderwijs worden in de tabel ook de aanschafkosten weergegeven van eenmalige aanschaf van een set van alle beschikbare materialen (inclusief een set werk/toets-boeken indien van toepassing, de omvang van deze sets is veelal vijf exemplaren).
- 4 Er is sprake van lichte afwijkingen: de steekproef bevat wat meer kleine scholen, meer openbare scholen, vaker combinatieklassen.

## Literatuur

- ARBO (1990). *Opmaat tot samenspel. Advies over de binding tussen regulier en speciaal onderwijs*. Zeist: ARBO.
- Assink, E. M. H. (1992). Leren spellen. In L. Verhoeven (red.), *Handboek lees- en schrijfdidactiek* (pp. 184-195). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Berg, G. van den, & Wolbert, R. G. M. (1993). *Vormgeving en effecten van het onderwijsaanbod in het basisonderwijs*. Groningen: RION/RUG.
- Brandsma, H. P. (1993). *Basisschoolkenmerken en de kwaliteit van het onderwijs*. Academisch proefschrift. Groningen: RION/RUG.
- Commissie Evaluatie Basisonderwijs (1994). *Zicht op kwaliteit. Eindrapport*. De Meern: Inspectie van het onderwijs.
- Corno, L., & Snow, R. (1986). Adapting teaching to individual differences among learners. In M. C. Wittrock (Ed.), *Third handbook of research on teaching*. Washington: American Educational Research Association.
- Creemers, B. P. M. (1991). *Effectieve instructie. Een empirische bijdrage aan de verbetering van het onderwijs in de klas*. Den Haag: SVO. Balansreeks.
- Creemers, B. P. M. (red.) (1994). *Deregulering en de kwaliteit van het onderwijs*. Groningen: GION/RUG.
- Gersten, R., & Carnine, D. (1984). Direct instruction in mathematics: a longitudinal evaluation of low-income elementary school students. *Elementary School Journal*, 84, 395-406.
- Guldemond, H. (1994). *Van de kikker en de vijver: groepseffecten op individuele leerprestaties*. Academisch proefschrift. Groningen: GION/RUG.
- Harskamp, E. G., & Hofman, R. H. (1982). *Evaluatie van leermethoden in het basisonderwijs*. Haren: RION.
- Harskamp, E. G., & Nijhof, W. J. (1987). *Curriculum: Ontwerp, implementatie en evaluatie*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Harskamp, E. G., & Suhre, C. J. M. (1993). *Beoordeling van onderwijsmethoden in het basisonderwijs*. Groningen: RION/RUG.
- Harskamp, E. G., Edelenbos, P., & Suhre, C. J. M. (1993). *Feitelijk aanbod voor de vakken Nederlandse Taal, Rekenen en Wiskunde en Aardrijkskunde op de basisschool* (concept eindrapport). Groningen: RION/RUG.
- Hofman, R. H. (1993). *Effectief schoolbestuur. Een studie naar de bijdrage van schoolbesturen aan de effectiviteit van basisscholen*. Academisch proefschrift. Groningen: RION/RUG.

- Hofman, R. H., Hofman, W. H. A., & Guldmond, H. (1995). *Governance, schools and classrooms and their impact on effectiveness in private and public schools*. Paper presented at ECER, Bath, England. Submitted to American Educational Research Journal.
- Hofman, R. H., & Vonkeman, E. B. (1995a). *Conditioes voor adaptief onderwijs: de onderwijsmethode*. Wetenschappelijk onderzoeksrapport. Groningen: GION/RUG.
- Hofman, R. H., & Vonkeman, E. B. (1995b). *Conditioes voor adaptief onderwijs: de onderwijsmethode. Bronnenboek adaptief onderwijs. Onderwijsmethoden voor rekenen, spelling en lezen op de basisschool*. Groningen: GION/RUG.
- Houtveen, A. A. M., & Booi, N. (1994). *Het meten van integrale leerlingzorg: adaptief onderwijs en schoolontwikkeling*. Utrecht: ISOR/Afdeling Onderwijsonderzoek, Universiteit Utrecht.
- Houtveen, A. M. M., Booi, N., & Jong, R. de (1995). *Effectieve begeleiding en leerkrachtgedrag*. Utrecht: ISOR/Afdeling Onderwijsonderzoek Universiteit Utrecht.
- Janssens, F. J. G. (1986). *De evaluatiepraktijken van leerkrachten. Een beschrijvend onderzoek naar het evalueren tijdens het rekenen in het primair onderwijs*. Arnhem: CITO.
- Klaasman, R. R. P. (1989). *Programma-implementatie en schoolprestaties*. Project Onderwijs en Sociaal milieu. Rotterdam: SAD.
- Kool, E. (1990). *Werken volgens plan in het speciaal onderwijs*. Academisch proefschrift. Amsterdam: Vrije Universiteit.
- Leij, A. van der (1993). Zorgverbreding: stand van zaken en perspectief. In A. van der Leij & E. J. Kappers (1993). *Zorgverbreding: bijdragen uit het speciaal onderwijs aan basisonderwijs* (pp. 296-321, 5e herziene druk). Nijkerk: Intro.
- Meijer, C. J. W. (1988). *Verwijzing gewogen: een studie naar de determinanten van verwijzing naar speciaal onderwijs*. Groningen: RION.
- Meijer, C. J. W. (1990). Onderzoek naar zorgverbreding: thema's en methoden. In M. K. van der Heijden & J. Rispen (red.), *Zorgverbreding en Afgrenzing* (pp. 87-96). Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Meijer, C., Meijnen, W., & Scheerens, J. (1993). *Over wegen en schatten en sturen*. Analytische beleidsvaluatie Weer Samen naar School. De Lier: Academisch Boeken Centrum.
- Nijhof, W. J., Franssen, H. A. M., Hoeben, W. Th. J. G., & Wolbert, R. G. M. (red.) (1993). *Handboek curriculum. Modellen, theorieën, technologieën*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- PPON (J. Sijstra, red.) (1992). *Balans van het taalonderwijs halverwege de basisschool. Uitkomsten van de eerste taalpeiling medio basisonderwijs*. Arnhem: Cito. PPON-reeks, nr. 3.
- Procesmanagement Weer Samen Naar School (1994). *Basisdocument WSNS-Standaards. Theoretische achtergrond en referentiekader*. 's-Hertogenbosch: Procesmanagement WSNS.
- Pijl, S. J., & Wolfgram, H. P. (1990). Evalueren binnen nauwe grenzen. In M. K. van der Heijden & J. Rispen (red.), *Zorgverbreding en afgrenzing* (pp. 59-68). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Reezigt, G. J. (1993). *Effecten van differentiatie op de basisschool*. Academisch proefschrift. Groningen: RION/RUG.
- Reezigt, G. J., Dijk, M. H. van, & Bosveld, J. J. F. (1986). *Differentiatie op de basisschool*. Den Haag: SVO/RION.
- Schoor, C. (1995). Prestaties leerlingen in een klas lopen soms meer dan één leerjaar uiteen: interview met het PRIMA-onderzoeksteam. *Didactief*, 25 (10), 5-7.
- Slavenburg, J. H., & Peters, T. A. (1989). *Het project Onderwijs en Sociaal Milieu: een eindbalans*. Rotterdam: SAD.
- Slavin, R. E. (1994). Quality, appropriateness, incentive, and time: a model of instructional effectiveness. *International Journal of Educational Research* 21 (2), 141-157.
- Veenman, S. A. M. (1992). Effectieve instructie volgens het directe instructiemodel. In: *Pedagogische Studiën*, 69, 242-269.
- Walberg, H. J., & Wang, M. C. (1986). Effective educational practices and provisions for individual differences. In H. J. Walberg, M. C. Wang & M. C. Reynolds (Eds.), *Handbook of special education* (pp. 113-128). Oxford: Pergamon Press.
- Willemsen, Th. F. W. P. (1994). *Remediële rekenprogramma's voor de onderbouw van de basisschool*. Academisch proefschrift. Groningen: RION/RUG.
- Wolbert, R. G. M., Span, P., & Schaap-Hummel, I. (1986). *Individualisering en differentiatie in het basisonderwijs*. Den Haag: SVO.

## Auteurs

**R. H. Hofman** is als senior-onderzoeker verbonden aan het Gronings Instituut voor Onderzoek van Onderwijs, Opvoeding en Ontwikkeling (GION) van de Rijksuniversiteit van Groningen.

Adres: Westerhaven 15, 9718 AW Groningen.

**E. B. Vonkeman** is als promovendus verbonden aan de vakgroep Onderwijskunde (programma Beleid en Organisatie) van de Universiteit van Amsterdam.

Adres: Wibautstraat 4, 1091 GM Amsterdam.

## Abstract

### **Curricula and adaptive education**

**R. H. Hofman & E. B. Vonkeman.** Pedagogische Studiën, 1996, 73, 411-421.

Almost 50 curricula for three different subject areas were part of an extensive content analysis. The contribution of these curricula to adaptive education was examined. The results show that curricula differ considerably in the application of basic characteristics essential to adaptive education. Research on the use of curricula by teachers in age groups of 6, 7 and 8 year old pupils, shows that adaptive curricula which contain current subject contents, are more useful and less obstructing the production of adaptive education in primary schools.

## Samenvatting

Ter beantwoording van de vraag of implementatie van adaptief onderwijs leidt tot betere prestaties bij technisch lezen in groep 3 van het basisonderwijs, is een quasi-experiment opgezet (untreated control group design with pretest and posttest). Er deden 456 leerlingen uit 23 basisscholen aan het onderzoek mee (12 experimentele en 11 controlescholen).

Uit het implementatie-onderzoek dat aan het quasi-experiment gekoppeld was, bleek dat de onderwijsgeevenden in de experimentele conditie op een aantal kenmerken van adaptief onderwijs significant hoger scoorden dan de onderwijsgeevenden uit de controlegroep. Dit betrof de volgende kenmerken: taakgerichte leertijd; het geven van directe instructie; bij het aanvankelijk lezen werken volgens de klanksynthese methodiek; en planmatig werken om uitval van leerlingen te voorkomen.

Onderwijsgeevenden die dit gedrag in hoge mate vertoonden, bleken significant hogere resultaten op de Cito Drie-Minuten-Toets bij hun leerlingen te bereiken. Dit experimentele effect blijft bestaan na correctie voor zowel de voormeting als voor individuele leerlingkenmerken (intelligentie, SES en leesattitude).

## 1 Theoretisch kader

In de context van het beleid 'Weer Samen Naar School' (WSNS) is het begrip adaptief onderwijs opnieuw actueel (Meijer, Meijnen & Scheerens, 1993; Procesmanagement WSNS, 1994). De Stuurgroep Evaluatie WSNS (her)introduceerde het begrip in een poging het onderwerp van studie te verhelderen tegen de achtergrond van een verwarrende veelheid aan begrippen die in omloop zijn om de problematiek van opvang van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften aan te duiden.

In het recente verleden bestonden er uiteenlopende opvattingen over de vraag welke extra

maatregelen geschikt zijn en hoe die georganiseerd zouden moeten worden om de uitstroom van leerlingen uit het reguliere onderwijs naar het speciaal onderwijs te stoppen. Deze verschillen betreffen met name de grenzen aan de extra zorg die het reguliere onderwijs zou kunnen leveren en de verhouding tot het speciaal onderwijs. Tevens betreffen de verschillen de definiëring van de doelgroep: hebben de maatregelen alleen betrekking op de zwakke leerlingen, of op alle leerlingen? Zie voor details bijvoorbeeld: Schram (1992).

Herintroductie van het begrip adaptief onderwijs levert de volgende afbakening op: Door het realiseren van adaptief onderwijs houden onderwijsgeevenden binnen hun reguliere onderwijs rekening met verschillen tussen leerlingen en stemmen hun onderwijs op deze verschillen af. De doelgroep betreft niet een deel van de leerlingpopulatie, maar de gehele leerlingpopulatie. Bij adaptief onderwijs wordt daarmee in eerste instantie gerefereerd aan de competenties van onderwijsgeevenden en niet aan extra maatregelen en voorzieningen buiten het onderwijs in de groep, zoals speciale klassen en remedial teaching. Deze voorzieningen zijn wel belangrijk om, in het verlengde van de maatregelen die door de onderwijsgeevenden binnen de groep genomen worden, op schoolniveau een continuüm van zorg te realiseren.

Deze samenhang tussen de zorg op groepsniveau en schoolniveau wordt door het Procesmanagement in het 'Basisdocument WSNS-standaards' (1994) verwoord met het thema 'Integrale leerlingenzorg'. Integrale leerlingenzorg omvat alle niveaus waarop activiteiten noodzakelijk zijn om uitstroom van leerlingen naar het speciaal onderwijs te voorkomen: de groep, de school en het samenwerkingsverband. Integrale leerlingenzorg krijgt in de eerste plaats gestalte in het onderwijsleerproces in de groep. De kern van het model voor integrale leerlingenzorg wordt met andere woorden gevormd door het primaire proces. Hiermee wordt onderstreept dat het bij WSNS niet uit-

sluitend en niet in de eerste plaats gaat om organisatorische maatregelen, maar dat het in de kern van de zaak gaat om kwaliteitsverbetering van het reguliere onderwijs. Verder krijgt integrale leerlingenzorg gestalte in maatregelen op schoolniveau. Deze maatregelen zijn op de eerste plaats bedoeld om de onderwijsgevende in staat te stellen in de groep integrale leerlingenzorg te realiseren. Ze kunnen echter tevens dienen als vangnet voor leerlingen voor wie de onderwijsgevende binnen de groep geen adequate hulp kan bieden.

Adaptief onderwijs heeft in het centrale thema integrale leerlingenzorg zijn plaats, doordat integrale leerlingenzorg op het niveau van het primaire proces gerealiseerd zou moeten worden door het geven van adaptief onderwijs.

Het grote voordeel van deze aanpak is dat aangesloten wordt bij een uitgebreid kennisbestand over de relatieve bijdrage van schoolkenmerken enerzijds en klas- en instructiekenmerken anderzijds aan het verbeteren van leerlingresultaten.

De belangrijkste factoren met verklarende waarde voor de kwaliteit van het onderwijs bestaan, blijkens diverse metastudies naar factoren van schooleffectiviteit, uit instructie- en managementfactoren op klasniveau. Ook wordt in de meta-analyses het belang van motivationele aspecten benadrukt. Deze beide elementen maken expliciet onderdeel uit van adaptief onderwijs. Naast deze kernfactoren op groepsniveau, kunnen op schoolniveau factoren onderscheiden worden die deze kernfactoren ondersteunen. Dit betreft dan vooral het creëren van voorwaarden in de organisatie voor het realiseren van goede leerlingresultaten door voortdurende sturing, ontwikkeling en professionalisering (Scheerens, 1989; Levine & Lezotte, 1990; Wang, Heartel & Walberg, 1993).

Ten behoeve van de implementatie van adaptief onderwijs zijn er in het begin van de jaren tachtig diverse programma's ontwikkeld (zie voor een overzicht Wang & Walberg, 1985). Uit vergelijking van een aantal van deze programma's is gebleken dat adaptief onderwijs geen nauwkeurig afgebakend begrip is: de programma's voor adaptief onderwijs verschillen van elkaar in de manier waarop specifieke instructiebenaderingen in het programma-

ontwerp zijn opgenomen. Ondanks de verschillen komen Wang en Lindvall (1984) en Talmage (1985) tot een opsomming van elementen die er deel vanuit maken:

- een vorm van leerkrachtgestuurde instructie;
- bijhouden van de leerlingresultaten en het geven van feedback daarop;
- zelfsturing door de leerlingen wordt waar mogelijk bevorderd;
- de lerende wordt betrokken bij de planning en het management van het onderwijsleerproces.

Samengevat gaat het bij het geven van adaptief onderwijs om het verkrijgen van een gedetailleerd inzicht in het verloop van het leerproces van de leerlingen om daar gericht sturing aan te geven met als uiteindelijk doel interne sturing door de leerling zelf. Dit vereist, als vijfde punt, grondige kennis van de betreffende vakgebieden (zie Wang, 1992; Slavin e.a., 1992; Terwel, 1994). Adaptief onderwijs wordt met andere woorden gekenmerkt door: de kwaliteit van de diagnostische vaardigheid van de onderwijsgevende, het pedagogisch functioneren van de onderwijsgevende, een adequate organisatie van het onderwijsleerproces en instructievaardigheden van de onderwijsgevende, zowel in zijn algemeenheid als vakspecifiek (zie ook Houtveen & Booi, 1994). Het realiseren van adaptief onderwijs stelt derhalve eisen aan het gedrag dat de onderwijsgevende in de groep vertoont en aan de maatregelen die hij of zij treft om adaptief onderwijs in de groep te realiseren.

Er wordt niet ten onrechte op adaptief onderwijs ingezet. In diverse onderzoeken uit met name het Angelsaksische taalgebied is evidentie gevonden voor de effectiviteit van onderwijsprogramma's die voldoen aan de eerder genoemde vijf kenmerken van adaptief onderwijs bij het realiseren van goede leerlingresultaten, ook bij zwakke presteerders (Gersten & Carnine, 1984; Gersten & Keating, 1987; Walberg & Wang, 1986; Slavin, e.a., 1989; 1992; 1994; Bashi, e.a., 1990; zie voor een recent overzicht Stringfield, 1995). Behalve het programma van Wang worden deze programma's geen van alle als adaptief benoemd. Eind jaren tachtig raakte het begrip adaptief onderwijs in de Verenigde Staten enigszins in discrediet doordat het adaptieve onderwijsprogramma



van Wang inzet werd van een eerder politieke dan wetenschappelijke strijd over de mogelijkheden van volledige integratie van speciaal en regulier onderwijs (zie Hallahan, e.a., 1988; Fuchs & Fuchs, 1988a; 1988b).

In ons land is in de periode 1991-1994 een schoolverbeteringsprogramma geïmplementeerd dat als adaptief onderwijsprogramma getypeerd kan worden. Dit 'Landelijk Project Schoolverbetering' is bovendien integraal te noemen, omdat tevens implementatie van een resultaatgeoriënteerd schoolbeleid nagestreefd werd (Osinga & Boersma, 1991). Bij het realiseren van de vernieuwingen werden de scholen begeleid door onderwijsbegeleiders van zes plaatselijke dan wel regionale onderwijsbegeleidingsdiensten.

De effectiviteit van het programma is geëvalueerd (Houtveen, 1994; Houtveen, Booi & De Jong, 1995; Houtveen, Booi, De Jong & Van de Grift, 1996). Het onderzoek heeft de beperking dat uitsluitend de effectiviteit van het adaptief onderwijsgedrag van de onderwijsgeevenden in het onderzoek is betrokken. Het schoolniveau is buiten beschouwing gelaten. Een tweede beperking is dat het onderzoek uitsluitend betrekking had op technisch lezen in groep 3.

## 2 Vraagstelling en opzet van het onderzoek

Tegen de achtergrond van dit theoretisch kader luidt de vraagstelling van het onderzoek: Leidt de implementatie van adaptief onderwijs tot betere leerprestaties bij technisch lezen in groep 3 van het basisonderwijs? Om deze vraag te kunnen beantwoorden is een quasi-experiment opgezet (untreated control group design with pretest en posttest (Cook & Campbell, 1979)). Er deden 456 leerlingen uit 23 basisscholen in het onderzoek mee. Twaalf scholen werden geselecteerd om deel te nemen in de experimentele groep. Elf scholen maakten deel uit van de controlegroep. De voormeting is uitgevoerd in maart 1993 bij de groep leerlingen die het volgend schooljaar naar groep 3 zouden gaan. De nameting is uitgevoerd in juni 1994. Aan de nameting ging een implementatie-onderzoek onder de onderwijsgeevenden vooraf. In dit implementatie-onderzoek is vast-

gesteld of de implementatie van de experimentele variabelen in de experimentele groep in vergelijking met de controlegroep in voldoende mate gestalte kreeg.

De experimentele variabelen betreffen de realisatie van adaptief onderwijs:

- het realiseren van een hoog percentage instructietijd en een hoge mate van taakgerichtheid van de leerlingen;
- het werken volgens het model voor directe instructie;
- bij het aanvankelijk lezen gebruik maken van de principes van de klanksynthese methode en tenslotte
- het realiseren van planmatig werken om uitval van leerlingen te voorkomen.

De effectvariabele betreft bij de nameting de score op de Drie-Minuten-Toets van het Cito (Verhoeven, 1992) en bij de voormeting de score op de Auditieve-Synthesetoets uit de methode 'Alle kinderen leren lezen' (Osinga & Kooistra, 1992).

Als gevolg van de praktijksituatie waarin het onderzoek plaatsvond, kon niet voldaan worden aan de eis dat scholen random in de experimentele dan wel controle conditie geplaatst worden. De experimentele scholen werden geselecteerd uit de aan het schoolverbeteringsproject deelnemende scholen en de controle-scholen zijn aselekt uit de populatie getrokken. Scholen waarvan te verwachten was dat ze gedurende de looptijd van het experiment in een fusieproces zouden geraken, zijn buiten het onderzoek gehouden. In het onderzoek zijn uiteindelijk de onderwijsgeevenden van groep 3 betrokken van in totaal 23 scholen, twaalf in de experimentele groep en elf in de controlegroep. Zowel de geselecteerde experimentele scholen als de controlegroep scholen zijn onderzocht op verschillen in contextkenmerken waarvan verwacht kan worden dat ze konden bijdragen aan verschillen in leerkrachtgedrag en/of leerlingresultaten. Groepsgrootte, vernieuwingservaring en het percentage allochtone leerlingen bleken in beide groepen nagenoeg gelijk.

Voor de beantwoording van de vraag of de experimentele variabelen van het project geïmplementeerd zijn, zijn er op zes momenten metingen uitgevoerd. Deze metingen hebben plaatsgevonden in de maanden januari/februari en mei/juni van 1992, 1993 en 1994. Elke me-

ting bestond uit observaties van twee lessen aanvankelijk lezen en de afname van een vragenlijst bij de onderwijsgeevenden. Voor het vaststellen van de mate van werken volgens de principes van de klanksynthese methodiek vonden de metingen aan het begin van elk schooljaar plaats door middel van het invullen van logboeken door de onderwijsgevende.

### 3 Implementatie-onderzoek

Het implementatie-onderzoek is opgezet om een antwoord te verkrijgen op de vraag of de in het project gehanteerde begeleidingsstrategie leidt tot implementatie van de beoogde veranderingen in leerkrachtgedrag. Dit is van belang omdat het geen zin heeft om de effecten van een project te onderzoeken als niet vaststaat dat het project daadwerkelijk in de praktijk gerealiseerd is. De mate waarin de experimentele variabelen door de onderwijsgeevenden zijn gerealiseerd, is gemeten met behulp van observatie-instrumenten (instructietijd, taakgerichtheid en directe instructie), een vragenlijst (planmatig werken) en logboeken (werken volgens de klanksynthese-principes). In deze paragraaf gaan we hier kort op in. Voor een uitvoerige beschrijving verwijzen we naar Houtveen, Booij en De Jong (1995).

#### Instructietijd en taakgerichtheid van de leerlingen

In de theoretische modellen voor het leren op school (Carroll, 1963; Bloom, 1976; Harnischfeger & Wiley, 1978) wordt de instructietijd en het efficiënt gebruik ervan door de leerlingen als een belangrijke determinant voor het leren op school beschouwd. In een groot aantal empirische onderzoeken kon het verband aange-toond worden tussen tijdsbesteding en leerprestaties (zie voor overzichten o.a.: Walberg, 1984; Wang, Heartel & Walberg, 1993). Derhalve is zowel de instructietijd als de taakgerichtheid van de leerlingen als variabele opgenomen.

Gedurende twintig minuten van een leesles is de hoeveelheid tijd in kaart gebracht waarin de onderwijsgevende en de leerlingen daadwerkelijk bezig zijn met activiteiten die op de leerstof gericht zijn. Dit gebeurde in observaties met behulp van een time-sampling-

instrument (Veenman, e.a., 1988, 1990). Telkens wordt de onderwijsgevende en in een tevoren vastgestelde volgorde één van de leerlingen, gedurende zeven seconden geobserveerd. Tijdens de dertien seconden daarna wordt het meest dominante gedrag gescoord. In de volgende zeven seconden wordt behalve de onderwijsgevende een andere leerling geobserveerd, enzovoorts. Op deze wijze kan met het instrument vastgesteld worden of de onderwijsgevende met inhoudelijke activiteiten (op instructie gericht) of met klasmanagement bezig is. Voor de leerlingen kan aangegeven worden of zij al dan niet met de opgedragen taak bezig zijn. Als een leerling niet-taakgericht bezig is, kan gescoord worden waaruit dit niet-taakgerichte gedrag bestaat (procedurele activiteiten, wachten, niet met de taak bezig).

Om voor elke klas een score te verkrijgen, zijn per meetmoment op verschillende tijdstippen twee lessen technisch lezen geobserveerd. In de analyses is de gemiddelde score over de twee lessen gebruikt.

Of het verschil tussen de experimentele en controlegroep scholen significant is, zijn we nagegaan door het berekenen van een *t*-toets tussen de verschillen in groeiscoringen (meting 1994 minus meting 1992) voor beide groepen.

Bij de experimentele groep nam de instructietijd toe van 63% tot 73%. Bij de controlegroep nam de instructietijd ook toe tussen de eerste en de laatste meting (respectievelijk 68% en 74%). Het verschil in groeiscoring tussen controlegroep en experimentele groep bleek voor wat betreft de instructietijd niet groot genoeg om van een betekenisvol verschil te kunnen spreken ( $t = .47$ ).

Bij de experimentele groep was over de zes metingen een gestage groei in de taakgerichtheid van de leerlingen te constateren van 70% naar 76%, terwijl taakgerichtheid van de leerlingen in de controlegroep fluctueerde in de zes metingen. Bij de laatste meting had de controlegroep een gemiddelde taakgerichtheid van 70%. De groeiscoring in taakgerichtheid van de leerlingen bleek significant te verschillen ten gunste van de experimentele groep ( $t = 3.61$ ).

#### Werken volgens het directe instructie model

Het effect van onderwijs is voor een belangrijk deel afhankelijk van de kwaliteit van de instructie. Een effectief gebleken instructie-

del is het model voor Directe Instructie (Rosenshine & Stevens, 1986; Rosenshine & Edmonds, 1990; Good, Grouws & Ebmeijer, 1983). Dit model is vooral effectief bij leerstof die in een stap-voor-stap benadering kan worden geleerd en die nieuw is voor leerlingen. Dit is bij technisch lezen in groep 3 het geval. De volgende te implementeren variabele wordt dan ook gevormd door de mate van werken volgens het Directe Instructie Model. Dit instructiemodel wordt zo genoemd, omdat de uitvoering van het onderwijsleerproces - zeker in de beginfase - gecontroleerd wordt door de onderwijzende. De kern van het model voor Directe Instructie bestaat uit de volgende hoofdfasen:

- terugblik op en activering van de voorafgaande leerstof;
- presentatie en uitleg van nieuw te leren leerstof met inbegrip van laten zien of voordoen;
- nauwgezette inoefening en begeleiding: in deze fase oefenen de leerlingen wat ze zojuist geleerd hebben en krijgen hierbij corrigerende feedback van de onderwijzende;
- zelfstandige of individuele oefening: in deze fase zetten de leerlingen de stap van het integreren van nieuwe kennis of vaardigheid met de reeds aanwezige kennis naar de fase van de automatisering;
- periodieke herhaling van de leerstof.

De mate van directe instructie is eveneens bepaald met behulp van observaties (zie voor het instrument: Veenman, e.a., 1988; Roelofs, 1993). Dit event-sampling instrument: de schaal 'Instructievaardigheden', bestaat uit 17 indicatoren (uitspraken), die gescoord kunnen worden op een vijfpuntsschaal. In deze 17 uitspraken zijn de hoofdfasen van het model voor directe instructie geoperationaliseerd. Elk van de 17 uitspraken is gescoord op de mate van voorkomen. De score is gestandaardiseerd door de feitelijke score te delen door de maximaal mogelijke score. Hierdoor komen te scores te liggen tussen 0 en 1.

Ook bij dit instrument zijn op elk meetmoment steeds twee lessen technisch lezen geobserveerd om tot de score van dat moment te komen. De gemiddelde score hiervan vormt de score voor elke klas op het betreffende meetmoment.

Bij de onderwijsgevenden uit de experimentele groep vond in de periode tussen februari 1992 en juni 1994 een duidelijke groei van .18 op de schaal 'Instructievaardigheden' plaats. Bij de controlegroep vond in deze periode een heel beperkte groei van .05 plaats. Dit verschil in groeiscore tussen experimentele en controlegroep scholen is significant ( $t = 3.68$ ).

### Klanksynthese methode

Naast het realiseren van deze algemene instructieprincipes werd in dit schoolverbeteringsproject gestreefd naar het implementeren van instructie die erop gericht is om met name bij zwakke lezers betere prestaties te realiseren. Het gebruik van de klanksynthese methode is met name effectief gebleken voor leerlingen die moeilijk leren lezen (Dumont, 1985). In het project bleek het voor de meeste scholen niet haalbaar over te gaan op een op de klanksynthese methodiek gebaseerde methode. Als minimumeis is geformuleerd dat alle onderwijsgevenden tijdens de eerste maanden van het leesonderwijs de principes van de klanksynthese methodiek ten minste voor de zwakke lezers moeten hanteren.

Bij het werken volgens de klanksyntheseprincipes gaat het in feite om vier zaken. Het belangrijkste principe is dat in deze methode de elementaire leeshandeling centraal staat. Dat wil zeggen dat zodra er enkele letters zijn aangeleerd, met deze letters woorden worden gemaakt. Op de tweede plaats dient de onderwijzende volgens deze methodiek een eenduidige leesstrategie te hanteren. Eenduidig wil zeggen dat uitsluitend letters en géén woorden ingeprent worden. Bovendien mag de onderwijzende geen woorden aanbieden waar letters in voorkomen die niet ingeprent zijn. Een derde principe is dat vooral in het begin van het leesproces het tempo waarin letters worden aangeboden, laag dient te zijn. Het tempo dient met andere woorden afgestemd te zijn op de zwakke lezer. Ook voor de instructie in haar geheel geldt dat de zwakke lezer als norm wordt genomen in de beginperiode van het leesonderwijs. Dit vierde principe van de klanksynthese methodiek impliceert dat (vrijwel) geen enkele leerling individueel opgevangen hoeft te worden.

Om de mate vast te stellen waarin de onderwijsgevenden hun leeslessen vormgeven vol-

gens deze principes vulden de onderwijsgeevenden van groep 3 aan het begin van elk schooljaar voor tien leeslessen een registratieformulier in. Op elk formulier gaven ze per les aan wat het doel van de les was, welke activiteiten waren ondernomen, op welke leerlingen de activiteiten gericht waren en welke materialen hierbij gebruikt werden. Met behulp van de registratieformulieren is vastgesteld of de lessen van de onderwijsgeevenden voldoen aan de bovengenoemde principes van het werken volgens de klanksynthese methodiek.

Aangezien de onderwijsgeevenden niet verplicht waren om volledig te gaan werken met een klanksynthese methode, dienden criteria te worden opgesteld op basis waarvan bepaald kon worden in welke mate de onderwijsgeevenden volgden de principes van deze methodiek werkten. Ten aanzien van elk van de principes zijn daarom punten toegekend afhankelijk van de mate van implementatie van het principe (zie voor een uitvoerige beschrijving: Houtveen e.a., 1995). De punten voor elk van de principes zijn bij elkaar opgeteld en vervolgens is de score gestandaardiseerd door deze te delen door de maximaal mogelijke score. De score kan hierdoor variëren tussen de 0 en de 1.

Over de drie schooljaren heen is er een aanzienlijke groei van .49 opgetreden in het werken met de principes van de klanksynthese methodiek in de experimentele groep. In de controlegroep vindt ook enige groei plaats (.23), deze is echter aanzienlijk geringer. Het verschil tussen de groeiscoringen in de experimentele en controlegroep is significant ( $t = 3.00$ ).

### Planmatig werken

In het schoolverbeteringsproject werd ernaar gestreefd uitval van leerlingen te voorkomen door systematische afstemming van het onderwijsaanbod op de behoeften van de leerlingen: planmatig werken. De vierde te implementeren groep variabelen betreft dan ook de mate waarin onderwijsgeevenden planmatig werken bij technisch lezen. Planmatig werken omvat in essentie drie zaken. Op de eerste plaats is kenmerkend voor planmatig werken dat de extra instructie die aan de leerlingen wordt gegeven, gebaseerd is op de met behulp van toetsen vastgelegde prestaties van de leerlingen. Op de tweede plaats is kenmerkend voor planmatig werken dat de te ondernemen (extra) activitei-

ten ten aanzien van de leerlingen worden vastgelegd in een planningsdocument. Voor elk van de niveaus in de school (school, groep, individuele leerling) zijn afzonderlijke planningsdocumenten beschikbaar. Het derde kenmerk van planmatig werken is, dat er sprake is van een cyclisch verloop van de activiteiten: het afnemen van toetsen en het vastleggen van de geëigende activiteiten is geen eenmalige gebeurtenis in een schooljaar, maar dient met een zekere regelmaat herhaald te worden. In het project is gebruik gemaakt van een model voor planmatig werken dat oorspronkelijk ontwikkeld is voor zwakke leerlingen door Kool en Van der Leij (1985). In dit model zijn procedures voor informatieverwerking en het opstellen van plannen geïntegreerd. Het model bestaat uit vier fasen:

- 'Doelen stellen' bestaat uit twee subfasen: het stellen van doelen en daarbij een zekere mate van gedetailleerdheid betrachten;
- 'Signaleren van zwakke leerlingen';
- 'Problemen analyseren en leerresultaten diagnostiseren' bestaat uit twee subfasen: leerresultaten relateren aan de gegeven instructie en resultaten van zwakke leerlingen diagnostiseren;
- 'Plannen maken en uitvoeren en resultaten evalueren' bestaat uit vier subfasen: consequenties trekken uit de gesignaleerde problemen voor het onderwijs; activiteitenplannen maken voor de groep als geheel; een handelingsplan maken voor de zwakke leerlingen en het bespreken van de resultaten van het planmatig werken in het team.

Dit model van Kool en Van der Leij (1985) vormde de basis voor de constructie van een set instrumenten voor het meten van planmatig werken. Voor elk van de negen subfasen uit het model zijn Likertschalen geconstrueerd (zie voor psychometrische gegevens: Houtveen, e.a., 1995). De scores zijn ook hier gestandaardiseerd om een vergelijking tussen de scores op de schalen te vergemakkelijken. De scores kunnen voor elk van de schalen variëren tussen 0 en 1.

De implementatie is succesvol wanneer de experimentele groep een substantiële groei laat zien op de latere metingen op de negen schalen in vergelijking tot de eerdere metingen, terwijl de resultaten voor de controlegroep relatief stabiel blijven op de zes metingen op elk van de negen schalen.



De experimentele groep heeft een groeiscore van in totaal 2.36 op de laatste meting op de negen variabelen, in vergelijking tot de eerste meting. De controlegroep heeft slechts een groei van in totaal .49 op de negen variabelen te zamen. Op basis hiervan kunnen we concluderen dat over het geheel genomen de scores bij de controlegroep relatief stabiel blijven. Bij acht van de negen variabelen is het verschil in groeiscore tussen de experimentele en de controlegroep significant. Op basis van deze resultaten trekken we de conclusie dat er bij de experimentele groep een substantiële groei is in planmatig werken, terwijl de controlegroep op dit punt min of meer stabiel blijft. Ook ten aanzien van deze variabele kan de implementatie van het project dus als een succes beschouwd worden.

Op basis van het bovenstaande mogen we concluderen dat we beschikken over een experimentele groep met onderwijsgevenden die op een aantal elementen van adaptief onderwijs significant hoger scoort dan de groep onderwijsgevenden uit de controlegroep. Dit maakt het zinvol om de nameting ten aanzien van de leerlingresultaten uit te voeren. Daarmee kan de vraag beantwoord worden of de onderwijsgevenden uit de experimentele groep erin slagen betere cognitieve leerlingresultaten bij technisch lezen te realiseren dan onderwijsgevenden uit de controlegroep.

## 4 Effectonderzoek

Bij de keuze voor een cognitieve effectvariable deed zich het probleem voor dat bij de voormeting niet met dezelfde toets gewerkt kon worden als bij de nameting, om de simpele reden dat kinderen bij het begin van groep 3 nog niet kunnen lezen. Bij de voormeting is gebruik gemaakt van de Auditieve-Synthesetoets afkomstig uit de methode 'Alle kinderen leren lezen' (Osinga & Kooistra, 1992). Met deze toets wordt de vaardigheid gemeten van de leerlingen in het samenvoegen van klanken tot betekenisvolle woorden. De toets bestaat uit 20 items. Het betreft een toets die geschikt is voor individuele afname bij leerlingen aan het eind van groep 2 of het begin van groep 3.

Voor de nameting is gebruik gemaakt van de Drie-Minuten-Toets van het Cito (Verhoe-

ven, 1992). De snelheid waarmee leerlingen woorden kunnen decoderen en ontsleutelen wordt beschouwd als een van de belangrijkste indicaties voor de leesvaardigheid. De toets bestaat uit drie leeskaarten met specifieke woordtypen. Op de eerste leeskaart staan één-lettergrepige woorden waarbij klinker en medeklinker elkaar afwisselen. Op de tweede leeskaart staan eveneens éénlettergrepige woorden, maar met een hogere moeilijkheidsgraad, doordat er meerdere medeklinkers achter elkaar in het woord voorkomen. Op de derde leeskaart tenslotte staan woorden met twee, drie en vier lettergrepen. De leerlingen krijgen voor elke kaart een minuut de tijd om zoveel mogelijk woorden goed te lezen. De score bestaat uit het aantal woorden dat de leerlingen in de gestelde tijd foutloos kunnen lezen.

Om de resultaten te kunnen corrigeren voor individuele leerlingkenmerken is tevens de intelligentie van de leerlingen, de sociaal economische achtergrond en het plezier in lezen dat kinderen ervaren, in kaart gebracht.

Voor het vaststellen van de intelligentie is gebruik gemaakt van een analogieëntest. Dit is een subtest van de non-verbale intelligentietest SON-R (Laros & Tellegen, 1991). Met deze analogieëntest wordt beoogd de vaardigheid in abstract redeneren te meten van kinderen in de leeftijd van 5½ tot 17 jaar. De subtest omvat 21 items. De homogeniteit van de toets bedroeg in het onderzoek van Laros en Tellingen .78. In ons onderzoek is opnieuw de betrouwbaarheid (Cronbachs alpha) nagegaan. Deze bedroeg .79.

De sociaal-economische achtergrond van de leerlingen is vastgesteld aan de hand van het leerlinggewicht.

Voor het meten van plezier in lezen is een leesattitudeschaal afgenomen. De gebruikte schaal is een bewerking van de Lees Attitude Schaal (LAS) voor schoolbeginners (Meijer, 1973). De schaal is ontwikkeld voor kinderen die nog niet kunnen lezen en is geschikt voor klassikale afname. De bewerkte schaal bestaat uit 19 uitspraken. Zowel bij de voor- als de nameting is de betrouwbaarheid van de nieuwe toets nagegaan door het berekenen van een Cronbachs alpha. Deze was in beide gevallen ruim voldoende (respectievelijk .83 en .86).

Het experiment is geslaagd als er bij de experimentele groep een significant hogere score



**Tabel 1**  
**Gemiddelde en standaarddeviatie van de leerlingscores**

	experimentele groep		controlegroep	
	x	sd	x	sd
Drie-Minuten-Toets	93.7*	56.9	81.7*	53.3
Auditieve-Synthesetoets	15.2*	4.2	13.7*	4.6
Analogieën toets	6.3*	3.7	7.9*	4.8
Sociaal economische achtergrond	3.1	.9	3.2	1.0
Leesattitudeschaal (voormeting)	13.1	3.8	13.2	3.9
Leesattitudeschaal (nameting)	12.1	4.7	11.8	5.0

\* verschil significant op het .05 niveau

perimentele groep een significant hogere score op de technisch leestoets (de Drie-Minuten-Toets) bereikt wordt dan bij de controlegroep, terwijl de overige omstandigheden, uiteraard afgezien van de experimentele conditie, gelijk blijven. De gegevens in Tabel 1 bieden een inzicht in de 'bruto' resultaten van het project.

De leerlingen uit de experimentele groep blijken 12 punten hoger te scoren op de Drie-Minuten-Toets dan de leerlingen uit de controlegroep. Dit verschil blijkt significant te zijn op het 5% niveau.

Op het eerste gezicht lijkt het experiment geslaagd. De gemiddelde score op de Drie-Minuten-Toets ligt bij de experimentele groep immers hoger dan die bij de controlegroep. In onderwijsonderzoek is het echter zelden mogelijk om een experiment uit te voeren waarbij de leerlingen voor de experimentele groep en de controlegroep volkomen random geselecteerd zijn. Niet de onderzoeker, maar de scholen bepalen immers of hun leerlingen meedoen aan een experiment. Dit brengt ook in ons experiment met zich mee dat, ondanks controle op voor de hand liggende contextvariabelen zoals groepsgrootte, vernieuwingservaring van onderwijsgegenden en het percentage allochtone leerlingen, de controlegroep en de experimentele groep niet volkomen equivalent zijn. Met niet equivalent bedoelen we, dat de controlegroep en de experimentele groep verschillende verwachte waarden hebben op ten minste één en waarschijnlijk meer variabelen (Reichardt, 1979, p. 148). Zoals uit Tabel 1 blijkt, verschillen ook in ons geval de leerlingen uit de controlegroep en de experimentele groep op diverse punten. Het is daarom heel goed mogelijk dat de verschillen op de Drie-Minuten-Toets tussen experimentele groep en controlegroep veroorzaakt worden door de verschillen in de voormeting of andere aanvangsverschillen,

zoals de intelligentie of het milieu van herkomst van de leerlingen, of het plezier dat de leerlingen in lezen ervaren.

Om na te gaan of het verschil tussen experimentele groep en controlegroep blijft bestaan, als de resultaten op de Drie-Minuten-Toets (de nameting), gecorrigeerd worden voor de resultaten op de Auditieve-Synthesetoets (de voormeting) en de controlevariabelen (intelligentie, sociaal economische achtergrond en plezier in lezen) hebben we een covariantie-analyse uitgevoerd.

Het verschil tussen experimentele groep en controlegroep op de nameting, die gecorrigeerd is voor de voormeting, de intelligentie, het sociaal milieu en het plezier in lezen van de leerlingen blijkt 16.3 te bedragen. Dit kan geïnterpreteerd worden als een verschil in het voordeel van de experimentele groep van ruim 16 punten.

#### De betekenis van de effecten

Voor het berekenen van de ongewogen score op de Drie-Minuten-Toets is het aantal goed gelezen woorden op elk van de drie leeskaarten van deze toets bij elkaar opgeteld. De leerlingen uit de experimentele groep hebben gemiddeld ongeveer 94 woorden goed gelezen. Voor de leerlingen uit de controlegroep waren dit ongeveer 82 woorden.

Om een goed beeld te krijgen van wat deze verschillen precies betekenen zijn we genoodzaakt terug te gaan naar de scores op de afzonderlijke leeskaarten, omdat het Cito de scores alleen voor de afzonderlijke kaarten heeft genormeerd. Het Cito heeft de toets afgenomen bij een landelijke steekproef, zodat iedere school de leerlingscores op zijn school tegen deze vergelijkingsgroep kan afzetten. Op basis van de behaalde scores zijn de leerlingen in vijf niveaugroepen verdeeld. Niveau A omvat de

Tabel 2

Vergelijkingsgegevens per kaart Cito Drie-Minuten-Toets (meetmoment groep 3/mei)

	gemiddelde score experimentele groep	gemiddelde score controlegroep	grand mean Cito
<b>Leeskaart 1</b>			
A >49			
B 39-49	43.84	39.98	
C 25-38			38.40
D 18-24			
E <18			
<b>Leeskaart 2</b>			
A >29	30.09		
B 24-29		25.41	
C 14-23			23.42
D 9-13			
E <9			
<b>Leeskaart 3</b>			
A >19	19.72		
B 15-19		16.33	
C 7-14			14.67
D 4-6			
E <4			

25% hoogst scorende leerlingen, niveau B de 25% leerlingen net boven het landelijk gemiddelde en niveau C de 25% die net onder het landelijk gemiddelde scoren. De 25% laagst scorende leerlingen zijn in twee groepen ingedeeld te weten niveau D (15%) en niveau E, waarin de 10% allerzwakste leerlingen vertegenwoordigd zijn.

In ons onderzoek scoort de controlegroep gemiddeld gezien op alle drie de kaarten net boven het landelijk gemiddelde. Daarmee vormt de controlegroep in dit experiment een goed referentiepunt. Het gemiddelde van de leerlingen uit de experimentele groep ligt op alle kaarten duidelijk boven het landelijk gemiddelde. Op de eerste kaart ligt het gemiddelde halverwege niveau B. Op beide leeskaarten met woorden van een moeilijker type, ligt het gemiddelde van de leerlingen uit de experimentele groep zelfs boven percentiel 75. Overigens doet zich hierbij het verschijnsel voor dat de verdeling in de experimentele groep de verdeling in de landelijke normeringsgroep niet volgt. Relevant is tevens om te vermelden dat de leerlingen uit de experimentele groep juist op de twee moeilijkste leeskaarten significant hoger scoren dan de leerlingen uit de controlegroep.

## 5 Conclusie en discussie

In dit artikel zijn de resultaten vermeld van de evaluatie van het als adaptief onderwijsprogramma te typeren Landelijk Project Schoolverbetering. Uit het onderzoek komt naar voren dat er een significant verschil is op de Drie-Minuten-Toets tussen de experimentele en de controlegroep. Dit experimentele effect blijft bestaan na correctie voor zowel de voormeting als voor individuele leerlingkenmerken (intelligentie, SES en leesattitude). We kunnen dan ook concluderen dat het binnen het Landelijk Project Schoolverbetering geïmplementeerde adaptieve leerkrachtgedrag succesvol is gebleken. De resultaten lijken zonder meer een steun in de rug van het WSNS-beleid en vooral ook van de door het Procesmanagement WSNS gekozen thematiek 'Integrale Leerlingenzorg', met daarbinnen een centrale rol voor adaptief onderwijs. Kwaliteitsverbetering van het reguliere onderwijs lijkt langs deze weg mogelijk te zijn.

Daarmee is niet gezegd dat de resultaten snel en eenvoudig te realiseren waren. Integendeel, het betrof hier een veldexperiment waarbinnen aan nogal wat condities voldaan was die de resultaten mede verklaren. Tot slot van dit artikel gaan we kort op enkele van deze condities in.

Op de eerste plaats dienen kenmerken van het vernieuwingsprogramma zelf genoemd te

worden. Er was sprake van een driejarig project, waar het schoolteam in zijn geheel bij betrokken was. De school had zich voor deze periode aan het project verbonden (contract). Tevens waren er concrete afspraken gemaakt over de doelen die elke school voor zichzelf in deze periode zou willen realiseren. Een niet onbelangrijk aspect van de afspraken vormde tenslotte het feit, dat de betrokken scholen zich in de betreffende periode bepaalden tot het realiseren van deze vernieuwing. Er was met andere woorden sprake van een projectmatige aanpak, waarbij de scholen intensief werden begeleid. De betrokkenheid van externe begeleiding vormt dan ook de tweede implementatiebevorderende factor. Als derde implementatiebevorderende aanpak kan tenslotte de systematische monitoring van zowel het gedrag van de onderwijsbegeleiders als van de onderwijsgeevenden genoemd worden. Systematische terugkoppeling van tussentijdse resultaten door de onderzoekers, kreeg binnen het project de functie van 'change agent'.

## Literatuur

- Bashi, J., Sass, Z., Katzit, R., & Margolin, J. (1990). *Effective schools from theory and practice*. Paper presented at the ICSEI 3-5 January, Jerusalem, Israël.
- Bloom, B. S. (1976). *Human characteristics and school learning*. New York: McGraw-Hill.
- Carroll, J. B. (1963). A model of school learning. In L. W. Anderson (Ed.), *Perspectives on school learning selected writing of John B. Carroll* (pp. 19-31), Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cook, T. D., & Campbell, D. T. (1979). *Quasi-experimentation*. Design & analysis issues for field settings. Chicago: Rand McNally.
- Dumont, J. J. (1985). *Lees- en spellingsproblemen. Dyslexie, dysorthografie en woordblindheid*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (1988a). Evaluation of the adaptive learning environments model. *Exceptional Children*, 55, 115-127.
- Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (1988b). Response to Wang and Walberg. *Exceptional Children*, 55, 138-146.
- Gersten, R., & Carnine, D. (1984). Direct instruction in mathematics: a longitudinal evaluation of low-income elementary school students. *Elementary School Journal*, 84, 395-406.
- Gersten, R., & Keating, T. (1987). Long-term benefits from direct instruction. *Educational Leadership*, 44, 28-31.
- Good, T. L., Grouws, D. A., & Ebmeier, H. (1983). *Active mathematics teaching*. New York: Longman.
- Hallahan, D. P., Keller, C. E., McKinney, J. D., Lloyd, J. W., & Bryan, T. (1988). Examining the research base of the regular education initiative: Efficacy studies and the adaptive learning environment model. *Journal of Learning Disabilities*, 21, 29-35.
- Harnischfeger, A., & Wiley, D. E. (1978). Conceptual issues in models of school learning. *Curriculum Studies*, 10, 215-231.
- Houtveen, A. A. M. (1994). Effective guidance in improving teacher behaviour: Evaluation results of the guidance strategy in the Dutch National School Improvement Project. In J. T. Voorbach (Ed.), *Teacher education*, 10. De Lier: ABC.
- Houtveen, A. A. M., & Booij, N. (1994). *Het meten van integrale leerlingzorg: Adaptief onderwijs en schoolontwikkeling*. Utrecht: ISOR, Universiteit Utrecht.
- Houtveen, A. A. M., Booij, N., & Jong, R. de (1995). *Effectieve begeleiding en leerkrachtgedrag*. Utrecht: ISOR, Universiteit Utrecht.
- Houtveen, A. A. M., Booij, N., Jong, R. de & Grift, W. van de (1996). *Effecten van adaptief onderwijs; Evaluatie van het Landelijk Project Schoolverbetering*. Alphen aan den Rijn: Samsom H. D. Tjeenk Willink.
- Kool, E., & Leij, A. van der (1985). Planmatig Handelen. In A. van der Leij (red.). *Zorgverbreding*, (pp. 69-98). Nijkerk: Intro.
- Laros, J. A., & Tellegen, P. J. (1991). *Construction and validation of the SON-R 5½-17, the Snijders-Oomen non-verbal intelligence test*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Levine, D. U., & Lezotte, L. W. (1990). *Unusually effective schools: a review and analysis of research and practice*. National Center for Effective Schools Research and Development, Madison (USA).
- Meijer, C., Meijnen, G. W., & Scheerens, J. (1993). *Over wegen, schatten en sturen. Analytische beleidsevaluatie Weer Samen Naar School*. De Lier: ABC.
- Meijer, K. (1973). *De leesattitude van schoolbeginners: ontwikkeling, constructie en didactische analyse van de Lees Attitude Schaal (LAS)*. Utrecht: Rijksuniversiteit Utrecht, Afdeling voor Pedagogische en Andragogische Wetenschappen, Afdeling Onderwijsresearch.

- Osinga, N., & Boersma, R. S. (1991). Schoolverbetering in Friesland. In R. Gorter & Th. Houtveen (red.), *Handboek onderwijsbegeleiding*. Alphen aan de Rijn: Samsom.
- Osinga, N., & Kooistra, A. (1992). *Alle kinderen leren lezen*. Leeuwarden: GCO.
- Procesmanagement WSNS (1994). *Basisdocument WSNS-standaards. Theoretische achtergrond en referentiekader*. Den Bosch: Procesmanagement WSNS.
- Reichardt, C. S. (1979). The statistical analyses of data from nonequivalent group designs. In T. D. Cook & D. T. Campbell, *Quasi-experimentation* (pp. 147-206). Chicago: Rand McNally.
- Roelofs, E. C. (1993). *Teamgerichte nascholing en coaching: Een experimentele studie in scholen met combinatieklassen*. Academisch proefschrift. Nijmegen: Universiteitsdrukkerij.
- Rosenshine, B. V., & Edmonds, J. (1990). New sources of improving instruction: the implicit skill study. *Journal of Personal Evaluation in Education*, 4, 59-73.
- Rosenshine, B., & R. Stevens (1986). Teacher functions. In M. C. Wittrock (Ed), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 376-391). New York: MacMillan.
- Scheerens, J. (1989). *Wat maakt scholen effectief? Samenvatting en analyse van onderzoeksresultaten*. Den Haag: SVO.
- Schram, E. C. (1992). *Zorgverbreding in vernieuwingscholen*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Slavin, R. E., Karweit, N. L., & Madden, N. A. (1989). *Effective programs for students at risk*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Slavin, R. E., Karweit, N. L., Wasik, B. A. (Eds.) (1994), *Preventing early school failure, research, policy and practice*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Slavin, R. E., Madden, N. A., Karweit, N. L., Dolan, L., Wasik, B. A. (1992). *Success for all: a relentless approach to prevention and early intervention in elementary schools*. Arlington, VA: Educational Research Service.
- Stringfield, S. (1995). Attempting to enhance students' learning through innovative programs: The case for school evolving into high reliability organizations. *School Effectiveness and School Improvement*, 6, 67-96.
- Talmage, H. (1985). What is adaptive instruction. In M. C. Wang & H. J. Walberg (Eds.), *Adapting instruction to individual differences* (pp. 113-134). Berkeley: McCutchan.
- Terwel, J. (1994). *Samen onderwijs maken. Over het ontwerpen van adaptief onderwijs*. Inaugurele rede. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Veenman, S., Lem, P., & Nijssen, F. (1988). *Omgaan met combinatieklassen: Een programma voor schoolverbetering*. Den Haag: SVO.
- Veenman, S., Lem, P., & Roelofs, E. (1990). Omgaan met combinatieklassen: Een onderzoek naar de effecten van een teamgericht nascholingsprogramma. *Pedagogische Studiën*, 67, 45-58.
- Verhoeven, L. (1992). *Handleiding Drie-Minuten-toets*. Arnhem: Cito.
- Walberg, H. J. (1984). Synthesis of research on teaching. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp.). Washington DC: American Educational Research Association.
- 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., & Wang, M. C. (1986). Effective educational practices and provisions for individual differences. In H. J. Walberg, M. C. Wang & M. C. Reynolds (Eds.), *Handbook of special education* (pp. 113-128). Oxford: Pergamon Press.
- Wang, M. C. (1982). *Provision of adaptive instruction: Implementation and effects*. Pittsburg: University of Pittsburg, Learning Research and Development Center.
- Wang, M. C. (1992). *Adaptive education strategies; Building on diversity*. Baltimore: Brookes Publishing Co.
- Wang, M. C., & Walberg, H. J. (Eds.) (1985). *Adapting instruction to individual differences*. Berkeley: McCutchan.
- Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1993). What helps students learn? *Educational Leadership*, 52, 74-79.
- Wang, M. C., & Lindvall, C. M. (1984). Individual differences and school learning environments: Theory, research and design. In E. W. Gordon (Ed.), *Review of research in education*, Vol. XI (pp. 161-225). Washington, DC: American Educational Research Association.



## Auteurs

**A. A. M. Houtveen** is als programmaleider onderzoek verbonden aan het ISOR van de Faculteit Sociale Wetenschappen van de Universiteit Utrecht.

**N. Booij** is als toegevoegd onderzoeker verbonden aan het ISOR van de Faculteit Sociale Wetenschappen van de Universiteit Utrecht.

**R. de Jong** is als senior onderzoeker verbonden aan het GION van de Universiteit van Groningen.

**W. J. C. M. van de Grift** is psycholoog en houdt zich bezig met evaluatie van het Primair Onderwijs en met name met onderzoek naar het functioneren van de schoolleiding.

Correspondentie-adres: A. A. M. Houtveen, ISOR Universiteit Utrecht, Postbus 80140, 3508 TC Utrecht.

## Abstract

### **Adaptive instruction and pupil results**

**A. A. M. Houtveen, N. Booij, R. de Jong & W. J. C. M. van de Grift.** *Pedagogische Studiën*, 1996, 73, 422-433.

This article reports the results of a quasi-experiment on effects of adaptive instruction on reading results of children in the first year of reading instruction in Dutch primary schools. The 456 pupils from 23 schools were involved in the research (12 experimental and 11 control group schools). Teachers in the experimental group show significantly higher adaptive instruction behavior consisting of: optimisation of time on task, use of the model for direct instruction, working according to the principles of the 'phonics construction method' for reading and degree of diagnostic teaching, than the teachers in the control group. The teachers in the experimental group proved to be successful on the effect variable: the reading results of their pupils. The difference between experimental group and control group is significant. This experimental effect does not only remain after correction for the pretest, but also after correction for intelligence, social economical background and pleasure in reading.

B. Petersen en D. Oudenhoven

## Samenvatting

Als het gaat om het percentage leerlingen dat van de basisschool wordt verwezen naar het speciaal onderwijs, bestaan er in Nederland aanzienlijke verschillen tussen regio's. Uit een berekening van verwijzpercentages van OBD-gebieden in de periode 1985-1990 blijkt, dat de kans op verwijzing in die periode in het meest verwijzende gebied gemiddeld tweeënhalf maal zo groot was als in het minst verwijzende gebied. Aan de hand van een groot aantal gegevens wordt nagegaan waaraan die verschillen zijn toe te schrijven. Hieruit blijkt dat het aanbod (de capaciteit) van het speciaal onderwijs verreweg de belangrijkste determinant is. Daarentegen blijken nòch demografische factoren nòch kenmerken van het regionale beleid op het punt van zorgverbreding, samenwerking en verwijzing een rol van betekenis te spelen.

## 1 Inleiding

In een onlangs afgerond onderzoek naar de acceptatie van WSNS-beleid is de respondenten onder meer gevraagd waaraan zij regionale verschillen in de verwijzing naar het speciaal onderwijs (SO) toeschrijven: aan kenmerken van de leerling, van het milieu, van het SO-aanbod, van de basisschool of van de leerkracht? De onderzoeksgroep bestaat uit vertegenwoordigers van vijf categorieën direct en indirect betrokkenen bij de onderwijspraktijk: coördinatoren van WSNS-samenwerkingsverbanden, leden van schoolbesturen, schooldirecteuren, leerkrachten, ouders; ruim de helft van deze respondenten heeft bindingen met het SO, de overigen met het basisonderwijs. De in totaal ruim 1100 respondenten kennen gemiddeld het grootste gewicht toe aan milieukenmerken, daarna aan leerlingkenmerken en daarna aan aanbodkenmerken (Ybema, Buunk & Schripsema, 1995). In het hierna beschreven onderzoek is een soortgelijke maar meer open

vraag voorgelegd aan vertegenwoordigers van regionale onderwijsbegeleidingsdiensten (OBD's). Aan 27 respondenten die menen dat het verwijzpercentage in hun regio onder het landelijk gemiddelde ligt, is gevraagd de belangrijkste oorzaken hiervan te noemen. Verreweg het meest genoemd worden verschillende aspecten van de zorgbreedte in het basisonderwijs, op afstand gevolgd door kenmerken van het eigen OBD-beleid en van het SO-aanbod in de regio (Petersen & Oudenhoven, 1994).

Hoe realistisch zijn de veronderstellingen van de actoren uit het onderwijsveld eigenlijk? In dit artikel worden onderzoeksgegevens besproken die inzicht geven in de feitelijke effecten van deze en andere mogelijke determinanten van verwijzing, en dus ook in het realiteitsgehalte van de genoemde veronderstellingen. Dát zich in Nederland grote regionale verschillen in verwijzing voordoen, is al eerder in onderzoek aangetoond (Meijer, 1982). Vervolgens is geconstateerd dat deze verschillen bovendien tamelijk stabiel zijn: analyse van de verwijzpercentages van de 80 nodale gebieden in de jaren 1985/86, 1986/87 en 1987/88 laat zien dat er gebieden zijn die in deze drie achtereenvolgende jaren door een hoog verwijzingsniveau worden gekenmerkt en dat er gebieden zijn die door de jaren heen relatief weinig verwijzingen kennen (Oudenhoven & Bakker, 1990).

## 2 Probleemstelling en opzet van het onderzoek

Met het hier beschreven onderzoek wordt beoogd inzicht te bieden in de macro-factoren die de regionale verschillen in verwijzing kunnen verklaren. Met de term macro-factoren wordt hier bedoeld op factoren op gebiedsniveau, zoals de regionale onderwijsbegeleiding, het regionale voorzieningenniveau, de regionale toepassing van overheidsbeleid en de cultureel-etnische samenstelling van de regionale

bevolking. De feitelijke verwijzingsbeslissingen worden echter genomen, dan wel voorbereid, op het niveau van de (basis)scholen. Daarom is tevens informatie verzameld over de mate waarin en de wijze waarop deze macrofactoren hun invloed doen gelden op het mesoniveau, dat van de scholen.

De probleemstelling luidt als volgt:

- 1 Welke regionale factoren hebben op het niveau van OBD-gebieden invloed op (verschillen in) verwijzing van leerlingen naar het speciaal onderwijs en wat is de rol van de onderwijsbegeleidingsdiensten hierbij?
  - 2 Welke regionale factoren spelen op het niveau van de basisscholen een rol bij verwijzing?
  - 3 Welke processen op de basisscholen gaan schuil achter de geconstateerde verbanden?
- Om op deze vragen een antwoord te vinden zijn de volgende deelonderzoeken uitgevoerd:
- a een onderzoek bij onderwijsbegeleidingsdiensten: een telefonische enquête onder alle OBD's en een beschrijvende analyse van de verzamelde gegevens;
  - b een causale analyse op gebiedsniveau: samenstelling van een uitgebreid databestand op gebiedsniveau, bestaande uit de onder a genoemde gegevens alsmede secundaire gegevens uit verschillende bronnen, en een causale analyse van deze gegevens;
  - c een scholenonderzoek: verzameling van gegevens bij een geselecteerde groep basisscholen en een kwalitatieve analyse van deze gegevens.

Ter bepaling van het gebiedsniveau is gekozen voor een indeling van Nederland in de werkgebieden van 60 regionale onderwijsbegeleidingsdiensten (OBD's). De voor WSNS gehanteerde regio-indeling komt hier nagenoeg mee overeen.

In dit artikel zullen we ons vooral bezighouden met de eerste onderzoeksvraag, die kan worden beantwoord op grond van de resultaten van deelonderzoek b. Daarnaast zullen we kort ingaan op enkele relevante aspecten van deelonderzoek c.

Het databestand waarop de causale analyse is uitgevoerd, is samengesteld uit gegevens van uiteenlopende herkomst, die hetzij op OBD-gebiedsniveau zijn gemeten, hetzij naar dit niveau kunnen worden geaggregeerd. Behalve de

door ons verzamelde data betreffende OBD's en OBD-gebieden bevat het bestand CITO-gegevens over het prestatieniveau, CBS-gegevens over demografische variabelen, O&W-gegevens over het aanbod van SO-voorzieningen en gegevens over verwijzing, verzameld door de Nederlandse Stichting voor Statistiek (NSS).

De afhankelijke variabele is de verwijzing uit het basisonderwijs naar scholen voor (primaire) lom-, mlk-, en zmok-onderwijs. Onder verwijzing verstaan we dan gerealiseerde verwijzing, dus *plaatsing*. Deze hebben we nader geoperationaliseerd als de in een bepaalde periode in het SO-LOM, -MLK en -ZMOK geplaatste leerlingen, uitgedrukt als percentage van het gemiddeld aantal basisschoolleerlingen gedurende die periode. Deze operationalisatie kan op elke groep basisschoolleerlingen worden toegepast; in dit onderzoek gaat het in hoofdzaak om de basisschoolleerlingen van een OBD-gebied.

De door ons gehanteerde definitie sluit aan bij die van de doelgroep voor WSNS, zij het dat deze zich tot dusver heeft beperkt tot de zogenoemde groep-1 scholen (LOM en MLK). Niettemin is er veel voor te zeggen om ook de ZMOK-categorie hierin te betrekken. De grote meerderheid van de leerlingen die vanuit het basisonderwijs worden verwezen naar het speciaal onderwijs, komt terecht op scholen voor LOM, MLK en ZMOK (Ministerie O&W, 1990). Verwijzing naar andere schoolsoorten voor speciaal onderwijs, zoals scholen voor lichamelijk of zintuiglijk gehandicapten of scholen voor zeer moeilijk lerende kinderen, vindt in de meeste gevallen plaats op evident andere indicaties en vaak via een andere route. De scholen voor LOM, MLK en ZMOK zijn zowel van elkaar als van het regulier onderwijs veel minder duidelijk afgegrensd. In dit licht is het niet verrassend, dat voor de onlangs in het kader van WSNS ingestelde Regionale Verwijzingscommissies (RVC's) de ZMOK-categorie wél is 'meegenomen'.

### 3 Verwijzing per OBD-gebied

De van de Nederlandse Stichting voor Statistiek verkregen gegevens over het aantal verwijzingen en het totale leerlingenaantal per basis-

school per jaar hebben we met behulp van de in dat bestand opgenomen CBS-gemeentecodes geaggregeerd naar het OBD-gebiedsniveau. Met de aldus bewerkte gegevens konden we voor elk van de 60 gebieden verwijspersentages per jaar bepalen (1985/86 tot en met 1989/90). Vervolgens hebben we per gebied het gemiddelde over deze vijf schooljaren berekend. Deze 60 gemiddelden tonen aanzienlijke regionale verschillen in verwijzing. Het gemiddelde verwijsperscentage van het minst verwijzende gebied ligt voor deze vijf jaren op .38, terwijl het meest verwijzende gebied tot een gemiddelde score van .91 komt. Het landelijke verwijsperscentage over de betreffende jaren bedraagt .65, dat is één op de 150 basisschoolleerlingen per jaar. Verder blijkt nog eens dat de verwijspersentages van jaar tot jaar tamelijk stabiel zijn. De standaarddeviaties rond de gebiedsgemiddelden komen, gemiddeld over alle gebieden, uit op .07; ter vergelijking, de standaarddeviaties rond de landelijke jaargemiddelden, waarin de spreiding tussen gebieden tot uitdrukking komt, variëren van .13 tot .15. Mede gezien het vooralsnog uitblijven van WSNS-effecten is er geen aanleiding om aan te nemen dat de situatie nu, zes jaar later, zich ingrijpend heeft gewijzigd.

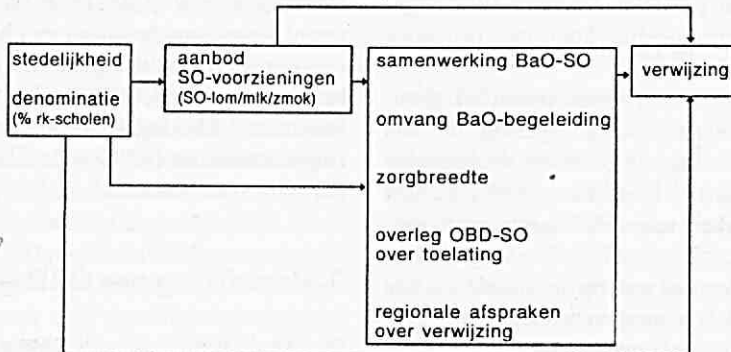
#### 4 De causale analyse

Om te komen tot een verklaring van deze verschillen, hebben we gekozen voor het analyseren van een padmodel (d.i. een zogeheten recursief model met uitsluitend gemeten variabelen) met behulp van LISREL (Jöreskog & Sörbom, 1988). Deze procedure vereist een

keuze voor een bepaald 'beginmodel', waarin een niet al te groot aantal variabelen in een zinvolle oorzakelijke volgorde worden geplaatst. Bovendien dient een onderscheid te worden aangebracht tussen zogenoemde exogene variabelen (onafhankelijken) en endogene variabelen (afhankelijken, die ten opzichte van andere endogene variabelen ook onafhankelijken kunnen zijn).

Omdat bij de samenstelling van het databestand juist gestreefd is naar opname van zoveel mogelijk potentiële verklarende variabelen, hebben we hierin eerst stapsgewijs een sterke reductie aangebracht met behulp van correlatie-analyse, factoranalyses en multiple regressie-analyses. Op grond van theoretische overwegingen, waarin de stabiliteit van de variabelen een belangrijk criterium was, zijn de geselecteerde variabelen in een zinvolle volgorde geplaatst en is een tweetal demografische variabelen ('stedelijkheid' en 'denominatie') als exogeen aangemerkt. Het resulterende beginmodel is weergegeven in Figuur 1.

De meeste van deze variabelen spreken voor zichzelf, maar sommige behoeven een nadere toelichting. Voor de variabele stedelijkheid zijn vier indicatoren gebruikt: het aantal inwoners, de adressendichtheid, het percentage buiten Nederland geboren en het percentage eenoudergezinnen. Het aanbod van SO-voorzieningen moet worden opgevat als de (relatieve) capaciteit van de betreffende schoolsoorten en is geoperationaliseerd als het aantal leerlingen dat deze schoolsoorten bezoekt, uitgedrukt als percentage van het aantal basisschoolleerlingen op een jaarlijkse peildatum. Voor deze analyse hebben we het gemiddelde SO-aanbod over de vijf schooljaren (1985/86



Figuur 1. Het beginmodel voor de causale analyse



tot en met 1989/90) gebruikt. De samenwerking tussen basisonderwijs en speciaal onderwijs is geoperationaliseerd als de mate waarin het SO deelneemt in samenwerkingsverbanden binnen en buiten WSNS-verband (de meting is verricht in de beginperiode van WSNS). Zorgbreedte ten slotte is gemeten aan de hand van drie indicatoren: het gebruik van leerlingvolgsystemen, de aanwezigheid van Remedial Teaching en Interne Begeleiding, en de mate waarin cursussen van de OBD worden gevolgd (volgens informatie van de OBD).

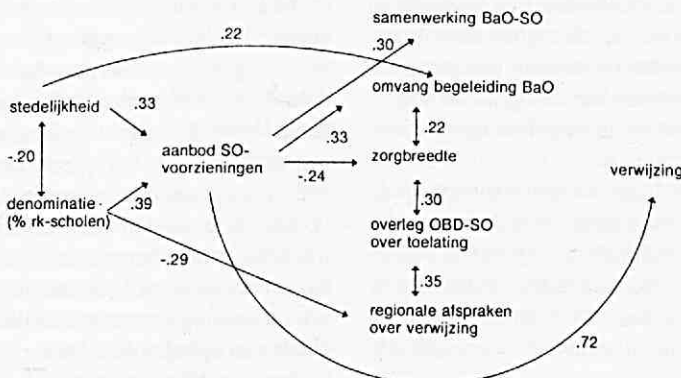
Een dergelijke analyse kan op verschillende manieren worden aangepakt. De door ons gevolgde strategie houdt in dat eerst een 'volledig model' is uitgedraaid, d.i. een model waarin alle onderlinge relaties (paden) tussen alle gekozen variabelen worden 'meegenomen'; dit betreft in bovenstaand schema alle relaties binnen elk blokje alsmede alle denkbare paden van links naar rechts. De onderlinge relaties binnen dit model zijn uitgedrukt in coëfficiënten, die de sterkte van de verschillende paden weergeven en globaal kunnen variëren van -1.00 tot 1.00, waarbij waarden in het middengebied (rond het nulpunt) duiden op niet-bestaande of zwakke verbanden. Het 'volledige model' past, gegeven de gekozen variabelen en de gekozen causale ordening, per definitie perfect bij de data. De kwaliteit van een vereenvoudigd model is af te lezen aan een aantal maten die aangeven in hoeverre dit model afwijkt van het 'volledige model'. In Figuur 2 is een model weergegeven waarin alleen paden met een coëfficiënt boven .20 (of onder -.20) zijn opgenomen; de overige paden worden dan op nul gesteld.

We vinden hier een chi-kwadraat van 19.28 bij 22 vrijheidsgraden ( $p = .63$ ), een prima resultaat. De AGFI (adjusted goodness of fit index) is .87, een resultaat dat als acceptabel kan worden gekenschetst. In dit model wordt 52% van de variantie in de afhankelijke variabele verklaard. Naast dit model zijn enkele andere uitgetoetst, zowel algemene als specifieke (voor lom, mlk en zmok afzonderlijk), die soms een betere fit hebben maar wat betreft de relaties tussen de variabelen niet wezenlijk afwijken van het bovenstaande model.

## 5 Het scholenonderzoek

Naast de causale analyse op een breed opgezet databestand is een verdiepend onderzoek verricht op twaalf basisscholen. Hiermee werd beoogd een beeld te krijgen van de mate waarin de op regionaal niveau vastgestelde verbanden ook op de scholen zichtbaar zijn en van de processen op schoolniveau die er toe bijdragen dat deze verbanden tot stand komen. Gezien de doelstelling van het scholenonderzoek en met het oog op het beperkte aantal mogelijke deelnemers, is gestreefd naar een behoorlijke geografische spreiding en een goede afspiegeling door middel van een stapsgewijze selectieprocedure (Petersen & Oudenhoven, 1994, p. 46-47). Per school hebben gemiddeld twee teamleden aan een gemeenschappelijk interview deelgenomen. De gesprekken zijn zo veel mogelijk gevoerd aan de hand van concrete verwijzingen die zich in de periode 1985-1991 hebben voorgedaan.

We kunnen de uitkomsten van deze deelstu-



Figuur 2. Padmodel voor de verklaring van regionale verschillen in verwijzing naar het LOM, MLK en ZMOK; alle paden >.20 ( $n =$  maximaal 60)

die hier slechts summier weergeven. Over het algemeen hebben de geïnterviewden de indruk dat de activiteiten die in het kader van WSNS plaatsvinden zeker hun vruchten afwerpen. De opvang van zorgleerlingen in het reguliere onderwijs kan er - naar hun overtuiging - alleen maar beter van worden. Of ook het aantal verwijzingen zal afnemen, wordt in twijfel getrokken. Verder lijkt het beleid van de OBD's weinig bepalend te zijn voor de gang van zaken op de scholen rond de opvang en verwijzing van zorgleerlingen. Het beleid van de school zelf legt hier veel meer gewicht in de schaal. De al in veel onderzoek geconstateerde samenhang van de in een gebied aanwezige SO-voorzieningen met de verwijzing naar het SO wordt in grote lijnen bevestigd in de interviews. De meeste scholen denken dat de nabijheid van het SO een belangrijke factor is, maar achten deze niet zo zeer bepalend voor het schoolbeleid als wel voor de houding van de ouders. Over het algemeen is de weerstand van ouders tegen plaatsing van hun kind in het SO - eenmaal overtuigd van de noodzaak ervan - minder groot wanneer de SO-school op niet al te grote afstand van huis of de huidige school ligt. Vrijwel alle geïnterviewden hebben de indruk dat het ontbreken van een SO-school in hetzelfde dorp (bijna) altijd betekent dat - onder invloed van de ouders - minder snel wordt verwezen. Eenzelfde verband bestaat ook andersom (veel SO-voorzieningen betekent veel verwijzingen); of het even sterk geldt wordt door sommigen betwijfeld. Bij de houding van de ouders ten aanzien van verwijzing, spelen vermoedelijk meer nog dan de geografische nabijheid - die in de praktijk vaak redelijk goed te overbruggen is - de vertrouwdheid en bekendheid met de expertise van de school (die door de nabijheid zeker worden bevorderd) een grote rol. Voor sommige ouders kan de signatuur van de SO-school eveneens drempelverlagend werken.

Geconcludeerd kan worden dat zich op de meeste scholen processen voordoen - of die zich nu wel of niet hoofdzakelijk bij de ouders afspelen - die inderdaad kunnen leiden tot een sterke samenhang tussen het aantal verwijzingen en het voorzieningenniveau in een gebied.

## 6 Conclusies en discussie

Uit onze analyses op regionaal niveau over de periode 1985- 1990 blijkt dat het aanbod van speciaal onderwijs een zeer krachtig, rechtstreeks effect heeft op de verwijzing naar het speciaal onderwijs. Uit het scholenonderzoek komt naar voren dat de ouders mede verantwoordelijk zijn voor dit mechanisme: zij moeten uiteindelijk ja of nee zeggen, en zij zeggen nee wanneer zij de afstand tussen huis en school voor hun kind te groot vinden. Andere wezenlijke effecten op verwijzing zijn op regionale schaal niet vastgesteld.

In gebieden waar relatief veel aan *zorgverbreding* wordt gedaan (in de zin van specifieke faciliteiten en deskundigheidsbevordering), blijkt niet minder te zijn verwezen dan in gebieden waar relatief weinig aan zorgverbreding wordt gedaan. Hieruit zijn niet zonder meer conclusies te trekken ten aanzien van de haalbaarheid van het WSNS-beleid, om een drietal redenen. Ten eerste gaat het door ons onderzochte tijdvak (1985-1990) nog vooraf aan de start van WSNS (1992), waarin een intensivering van zorgverbredingsprocessen was voorzien. Ten tweede komt de door ons gebruikte operationalisering van het begrip zorgverbreding niet geheel overeen met die welke de laatste tijd in WSNS-kader het meest wordt gehanteerd, waarbij de nadruk wordt gelegd op het zogeheten adaptief onderwijs. Ten derde weten we niet zeker in hoeverre de geconstateerde processen zich in de veronderstelde volgorde hebben voorgedaan, omdat een deel van de variabelen gelijktijdig is gemeten en een ander deel via een retrospectieve vraagstelling.

Al met al roepen onze bevindingen omtrent zorgverbreding op regionale schaal diverse vragen op die ten dele door het 'beleid' en ten dele door onderzoek zouden kunnen worden beantwoord. Is zorgverbreding bedoeld als een instrument om de verwijzing omlaag te brengen of is het uitsluitend een middel om de gevolgen op te vangen van stabilisatie en mogelijk reductie van het speciaal onderwijs? Dient het accent in het zorgverbredingsbeleid te liggen op het omgaan met verschillen in de klas, in plaats van op schoolfaciliteiten? Heeft het ontbreken van effecten op verwijzing wellicht te maken met het feit dat de tot nu toe gerealiseerde zorgbreedte overal nog ontoereikend is?

Of met het feit dat deze effecten zich pas na jaren openbaren?

In het recente WSNS-beleid is het al langer bestaande zorgverbredingsbeleid opgenomen als één onderdeel van de strategie. Daarnaast heeft WSNS nog andere ijzers in het vuur, zoals intensivering van de *samenwerking* tussen regulier en speciaal onderwijs. Weliswaar is de samenwerking in het kader van WSNS pas de laatste jaren op grote schaal van de grond gekomen, maar het geeft te denken dat in gebieden waar het speciaal onderwijs al langer deelnam aan samenwerkingsverbanden, niet minder wordt verwezen dan in gebieden waar deze samenwerkingsverbanden pas in WSNS-kader zijn gerealiseerd. Naar aanleiding hiervan kan men soortgelijke vragen stellen als ten aanzien van de zorgverbreding. Overigens zijn er verschillende onderzoeksresultaten die wijzen op een mogelijk 'averchts effect', zowel van samenwerking als van zorgverbredingsinspanningen: beide processen kunnen in de praktijk leiden tot een verhoogde gevoeligheid voor specifieke leerlingproblematiek en daardoor de neiging tot verwijzen gedurende korte of langere tijd doen toenemen; Meijer (1988) spreekt in dit verband van de 'sensitiviteitsthese' (zie verder: Van IJendoorn, 1991; Meijer, Meijnen & Scheerens, 1993; Van Rijswijk, Kool & Van Beukering, 1993).

Basisscholen verwijzen niet veel en niet zo maar. Niet veel, omdat per school per jaar slechts één of enkele leerlingen naar het speciaal onderwijs worden verwezen. Niet zo maar, omdat scholen pas verwijzing adviseren na een tamelijk langdurige en behoedzame procedure, waarin ook alternatieve oplossingen worden overwogen en uitgetoet. Het mag dan ook geen verbazing wekken, dat verwijzing op schoolniveau niet als een probleem wordt ervaren, eerder als de oplossing voor een probleem. Als op basisscholen een appél wordt gedaan om de groei van het speciaal onderwijs tot staan te brengen, zullen de meeste individuele scholen zich dan ook niet aangesproken voelen, aangezien die groei op schoolniveau meestal niet zichtbaar is. Waar sprake is van intensieve regionale samenwerking en informatie-uitwisseling, lijkt een dergelijk appél een betere kans van slagen te hebben.

In de inleiding tot dit artikel zijn enkele in het onderwijsveld levende *denkbeelden* over

*regionale verschillen* in verwijzing weergegeven. We kunnen op grond van de hiervoor besproken resultaten concluderen dat deze denkbeelden niet erg realistisch zijn. Met name de veronderstelling dat regionale verschillen in verwijzing te verklaren zijn uit verschillen in problematiek, vindt geen steun in de door ons geanalyseerde gegevens. Er is geen substantieel verband gevonden tussen het verwijzpercentage en verschillende indicatoren van achterstand (inclusief CITO-toetsgemiddelden). Wel is het mogelijk dat er in het verleden aanvankelijk een dergelijke oorzaak-gevolgrelatie is geweest, waarna de tot stand gekomen voorzieningenstructuur ervoor gezorgd heeft dat het betreffende niveau van verwijzing tot op heden is geconsolideerd. Maar ook ten aanzien van de totstandkoming van de voorzieningenstructuur zijn er indicaties voor een alternatieve hypothese. De aanwezigheid van een relatief hoog voorzieningenniveau, gekoppeld aan een relatief hoog verwijzpercentage, in de overwegend rooms-katholieke gebieden wijst bij voorbeeld meer in de richting van een cultuurhistorische verklaring (Petersen & Oudenhoven, 1994, p. 65-66).

Dit alles betekent dat onze bevindingen wél onderbouwing geven aan een beleid dat is gericht op *verevening* (toekenning van gelden voor speciale zorg aan regio's naar rato van het aantal basisschoolleerlingen, los van de omvang van de bestaande SO-voorzieningen). Zoals uit voorgaande conclusies blijkt, komen enkele andere veronderstellingen van het WSNS-beleid er vooralsnog minder gunstig van af.

Tot voor kort is wellicht te gemakkelijk aangenomen dat een gericht beleid van regionale samenwerking en zorgverbreding wel het beoogde effect (verminderde instroom in het SO) zou opleveren. Naarmate een structureel effect langer uitblijft, lijkt het onderwijsbeleid meer geneigd tot het nemen van globale aanvullende maatregelen, in de hoop dat deze het gewenste effect alsnog bewerkstelligen. Maar ook deze maatregelen (instelling Regionale Verwijzingscommissies, nieuw systeem van leerlingenzorg, invoering van klasse-assistenten) missen een solide empirische onderbouwing. Omdat de in dit en ander grootschalig onderzoek beschikbare gegevens slechts een beperkt

inzicht kunnen bieden in de werking van bepaalde maatregelen, verdient het aanbeveling specifieke vormen van onderzoek op te zetten om het effect van zulke maatregelen vast te stellen. Een geschikt middel lijkt het opzetten van beleidsexperimenten, waarbij een bepaalde maatregel in één of twee gebieden wordt ingevoerd, terwijl andere beleidsaspecten zoveel mogelijk stabiel worden gehouden. Door de ontwikkeling van het verwijsperscentage in zo'n gebied gedurende enkele jaren te volgen en te vergelijken met de trend in vergelijkbare gebieden en met de landelijke trend, verkrijgt men meer zekerheid omtrent het effect van zulke maatregelen.

## Literatuur

- IJzendoorn, W. J. E. van (1991). *(Neven-)Effecten van formatiefixatie*. Groningen: RION.
- Jöreskog, K. G. & Sörbom, D. (1988). *LISREL VII: A guide to the program and applications*. Chicago: SPSS Inc.
- Meijer, C. J. W. (1982). *LOM-onderwijs: Verwijzing en toelating*. Groningen: RION.
- Meijer, C. J. W. (1988). *Verwijzing gewogen: een studie naar de determinanten van verwijzing naar speciaal onderwijs*. Groningen: RION.
- Meijer, C., Meijnen, W. & Scheerens, J. (1993). *Over wegen, schatten en sturen. Analytische beleids-evaluatie Weer Samen Naar School*. De Lier: Academisch Boeken Centrum.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen (1990). *Weer samen naar school. Perspectief om leerlingen ook in reguliere scholen onderwijs op maat te bieden*. Zoetermeer.
- Oudenhoven, D. A. J. M., & Bakker, J. T. A. (1990, t.b.v. SVO-programmering 1991): *Oriënterende analyse van regionale cijfers met betrekking tot de verwijzing van leerlingen naar het speciaal onderwijs*. Interne notitie.
- Petersen, B., & Oudenhoven, D. (1994). *Verwijzing naar het speciaal onderwijs: een analyse van regionale verschillen*. Nijmegen: ITS.
- Rijswijk, C. M. van, Kool, E., & Beukering, J. T. E. van (1993). *Weer samen naar de Amsterdamse basis-school*. Amsterdam: GPI.
- Ybema, J. F., Buunk, A. P., & Schripsema, R. D. (1995). *Streefbeeld en verevening. Acceptatie van wijzigingen in de financiering van het speciaal onderwijs*. De Lier: Academisch Boeken Centrum.

## Auteurs

B. Petersen en D. Oudenhoven zijn als onderzoekers verbonden aan het Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen van de Katholieke Universiteit Nijmegen.

Adres: ITS, Postbus 9048, 6500 KJ Nijmegen.

## Abstract

### **How do regional differences in special education placement come about?**

B. Petersen en D. Oudenhoven. *Pedagogische Studiën*, 1996, 73, 434-440.

With regard to the proportion of pupils placed in special schools in the Netherlands there are considerable differences between regions. To find out how these regional differences come about a causal analysis was performed on a large database. The supply (i.e. capacity) of special education proved to be the decisive factor. Neither demographic variables nor characteristics of regional education policy turned out to be relevant.



C. J. W. Meijer

## Samenvatting

In deze bijdrage geven we een beeld van de gedachten die de kern vormen van het WSNS-beleid. We schetsen daarbij de doel-middel ketenstructuur die ten grondslag ligt aan het WSNS-beleid. Vervolgens beschrijven we de stand van zaken van het WSNS-beleid. Interessant is verder het internationale perspectief. De lessen die daaruit zijn te trekken in het kader van WSNS worden dan ook kort besproken. Van groot belang is verder de vraag of er in het veld al vooruitgang wordt geboekt. We sluiten af met een vooruitblik. Wat leren de gegevens ons over de mate waarin WSNS in de toekomst succes zal kunnen boeken?

## 1 WSNS: doelen en middelen

In één van de WSNS beleidsdocumenten, *3 x Akkoord* (Ministerie van O&W, 1991), wordt als doelstelling van het WSNS-beleid geformuleerd dat het erom gaat om binnen het reguliere onderwijs de opvang van meer leerlingen mogelijk te maken (*3 x Akkoord*, p. 3). Door het verhogen van de deskundigheid van leraren en de samenwerking met enkele soorten speciaal onderwijs zou de zorg in de basisschool moeten worden verbreed. De toenmalige staatssecretaris Wallage en de (besturen)organisaties benadrukken in *3 x Akkoord* dat de huidige systemscheiding vervangen dient te worden door een continuüm van zorg binnen samenwerkingsverbanden van scholen voor regulier en speciaal onderwijs. Hierbij wordt het begrip 'continuüm van zorg' gedefinieerd in termen van een samenhang tussen regulier en speciaal onderwijs in bestuurlijk, organisatorisch en onderwijskundig opzicht, zodanig dat leerlingen met specifieke pedagogisch-didactische behoeften op passende en flexibele wijze begeleid kunnen worden, terwijl fixering van plaats en aanbod wordt teruggedrongen (p. 11). Men ziet een dergelijke doelstelling overigens niet

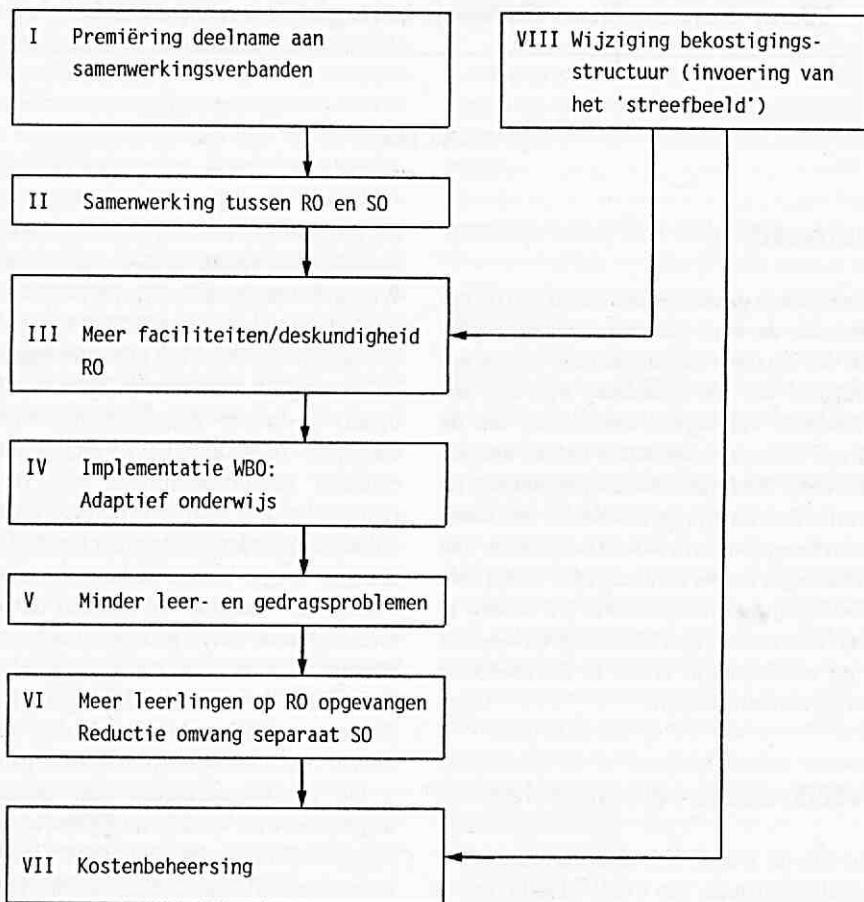
als iets nieuws; het zou gaan om een verdere specificering van de doelen zoals vervat in de Wet op het Basisonderwijs (WBO).

De kerngedachte van WSNS is dan als volgt te beschrijven. Door het bijeenbrengen van regulier en speciaal onderwijs (systemscheiding opheffen) wordt het basisonderwijs beter toegerust (deskundigheid, faciliteiten), om conform de doelstellingen van de WBO (zorgverbreding, realisatie ononderbroken ontwikkeling) eerder en een meer flexibel georganiseerde zorg te bieden leidend tot een vermindering van schooluitval, hetgeen moet leiden tot een afname van de groei van het speciaal onderwijs zodat er in de toekomst sprake is van financiële beheersbaarheid (Meijer, Meijnen & Scheerens, 1993, p.41). De doelen van Weer Samen Naar School zijn daarmee geschetst.

De middelenuitbouw kan uiteengelegd worden in twee 'hoofd'-middelen, te weten de samenwerkingsverbanden (SWV's) en de voorgenomen overheveling van de meerkosten van het onderwijs voor kinderen met leer- en opvoedingsmoeilijkheden (LOM), voor moeilijk lerende kinderen (MLK) en voor in hun ontwikkeling bedreigde kleuters (IOBK), naar de aan de SWV's deelnemende basisscholen (in de Kamer aangeduid als het 'streefbeeld'). In Figuur 1 worden de doelen en middelen schematisch weergegeven.

De twee middelen, SWV's en 'streefbeeld' worden beide als voorwaarden gezien voor het tot stand brengen van een continuüm van zorg. Volgens Meijer, Meijnen en Scheerens is het eerste middel (SWV) weer een voorwaarde voor het tweede middel (andere bekostigingsstructuur). De SWV-oprichting kan als zodanig worden geïnterpreteerd als de organisatorische voorbereiding voor de invoering van een nieuwe bekostiging waarbij middelen van het speciaal onderwijs (SO) worden overgeheveld naar het reguliere onderwijs (RO).





Figuur 1. Centrale causale keten WSNS-beleid (bron Meijer, Meijnen & Scheerens, 1993)

## 2 Recent WSNS-beleid

Recent hebben de Akkoordpartners in beginsel overeenstemming bereikt over een nieuw stelsel voor de financiering van speciale zorg in het onderwijs. In de Tweede Kamerbehandeling van oktober 1995 is dat akkoord bekrachtigd. Een belangrijk deel van de middelen die nu direct toevloeien naar de scholen voor speciaal onderwijs (althans voor wat betreft de zogenaamde groep-1 scholen) zullen, na een geleidelijk overgangstraject, worden overgeheveld naar de scholen voor basisonderwijs. De scholen voor speciaal onderwijs kunnen dan nog een genormeerd bedrag tegemoet zien op basis van een deelnamecijfer van 2% (het landelijk gemiddelde deelnamecijfer aan de groep-1 scholen is nu 3,8%). De overige middelen (op basis van de resterende 1,8%) gaan dan naar de basisscholen. Deze scholen overleggen vervol-

gens in het samenwerkingsverband (SWV) hoe de middelen zullen worden besteed.

Daarmee is sprake van een gedeeltelijke invoering van het oorspronkelijke streefbeeld waarin werd geanticipeerd op een volledige overheveling van zorgmiddelen. Verder is er sprake van een vereveningsprincipe. In de toekomst krijgen alle SWV's een zorgbudget op basis van het totaal aantal leerlingen. De verevening heeft een 'dubbel' karakter: zowel de financiering van speciale zorg van de in de SWV's samenwerkende basisscholen, als de directe bekostiging van de speciale voorziening wordt verevend en niet meer gebaseerd op het aantal gediagnosticeerde en/of toegelaten leerlingen, maar op het totaal aantal leerlingen in een gebied. Deze regeling zal vanaf 1998 geleidelijk worden ingevoerd met een overgangsperiode van vier jaar om te komen tot het gewenste einddoel.

Vanaf 1998 zijn de middelen 'samenwerkingsverbanden' en 'verandering bekostiging' min of meer operationeel en dan kan dan ook worden nagegaan of de doelen inderdaad worden bereikt. Niettemin worden aan de oprichting van SWV's ook immanente zorgverbredende effecten toebedacht. Zo wordt van de oprichting van SWV's verwacht dat scholen kennis zullen nemen van elkaars werkwijzen en deskundigheden, hetgeen een adequate zorg voor 'probleemleerlingen' in het reguliere stelsel zal faciliteren. De oprichting van de SWV's en de daaraan verbonden middelen vormen in deze gedachtengang de korte termijn middelenstructuur en de invoering van de nieuwe bekostiging de lange termijn middelenstructuur.

Cruciaal is natuurlijk de vraag of op grond van de beschikbare kennis verwacht kan worden dat met de inzet van deze middelen de WSNS-doelen inderdaad worden bereikt. Meijer, Meijnen en Scheerens (1993) waren daar pessimistisch over. Zij stelden dat het op grond van de onderzoeksresultaten niet aannemelijk is dat de oprichting van samenwerkingsverbanden sec leidt tot de realisatie van een van de doelstellingen van de WBO: adaptief onderwijs. Een belangrijk argument is volgens hen dat de samenwerking niet wordt gevoed vanuit een structureel ingebouwde of intrinsieke noodzaak. Waar het om gaat is het inbouwen van de noodzaak tot structurele samenwerking. Een van die manieren kan de invoering van de nieuwe bekostigingswijze zijn. Immers, de verdeling van geoormerkte middelen kan een noodzaak tot structurele samenwerking impliceren, waar alle betrokkenen de relevantie van inzien. Een verandering van de bekostiging is ook om andere redenen zeer geboden. De huidige financiering kent een aantal duidelijke nadelen. Immers, waar aan de ene kant zorgverbreding en differentiatie worden nagestreefd, is er aan de andere kant ook sprake van mechanismen in de regelgeving die de groei van het SO bevorderen. In de praktijk betekent dit dat het toelaten van leerlingen in het SO wordt beloond, het terugplaatsen niet (voldoende) wordt bevorderd en ook het handhaven van leerlingen met problemen in het reguliere stelsel niet wordt gestimuleerd. Het vigerende 'tweesparen'-systeem beloont dus segregatie en ontmoedigt integratie. De ervaringen met het WSNS-proces wijzen erop dat veel scholen

strategisch gedrag vertonen (Meijer, Peschar & Scheerens, 1995). De wijze van bekostiging draagt mede bij aan het feit dat speciale scholen steeds weer nieuwe wegen zoeken om de financiën op peil te houden. Het lijkt er sterk op dat een overheidsbeleid dat de financieringsstructuur niet aanpast weinig succesvol kan zijn en zelfs bijdraagt aan de groei.

Het blijft vanzelfsprekend nog de vraag of de doelstellingen van de WBO bij een gewijzigde bekostiging wel gerealiseerd worden. Daarover kan men kort zijn. Het realiseren van adaptief onderwijs voor een (grotere) verscheidenheid aan leerlingen kan nooit een direct gevolg zijn van de oprichting van samenwerkingsverbanden. Ook niet als deze inhoudelijk echt samenwerken. Daar is veel meer voor nodig: men denke aan geschikte methoden (zie de bijdrage van Hofman & Vonkeman in dit nummer), aan leerkrachten die bereid zijn verschillen tussen leerlingen te accepteren en dat als uitgangspunt voor hun onderwijs te beschouwen en aan andere voorwaarden op school en bovenschools niveau (zie de bijdrage van Houtveen, Booij, De Jong en Van de Grift in dit nummer).

Er is dus veel meer nodig dan SWV-vorming en een verandering van de bekostiging. Maar vastgesteld moet worden dat zonder een vorm van bovenschoolse samenwerking en de noodzakelijke faciliteiten (die omgezet kunnen worden in 'resources' als extra deskundigheid/tijd/aandacht) een meer adaptief en retentief onderwijsconcept (zie Doornbos, 1991) weinig kans van slagen heeft. In dit opzicht vormt de invoering van een nieuwe bekostiging één van de noodzakelijke voorwaarden voor het creëren van een gewijzigd onderwijssysteem dat (ook) ten goede komt aan leerlingen met speciale pedagogisch-didactische behoeften. En voor de invoering van een andere bekostiging is de oprichting van SWV's weer een noodzakelijke voorwaarde. Immers, het niet organisatorisch op elkaar betrekken van speciaal en regulier onderwijs zou niet alleen tot een te grote en oncontroleerbare verdamping van de beschikbare middelen en deskundigheden leiden, het zou ook de zorg voor leerlingen met specifieke onderwijskundige behoeften bedreigen.

Vanuit deze gezichtspunten is SWV-vorming als een noodzakelijke (maar niet voldoende) voorwaarde te definiëren voor het op

termijn verkrijgen van adaptief en retentief onderwijs. De invoering van een nieuwe bekostiging is een logische en noodzakelijke volgende stap. Zonder een dergelijk bindend element kan men van samenwerking niet veel effecten verwachten.

Concluderend kunnen we stellen dat op voorhand de effectiviteit van het WSNS-beleid niet te hoog mag worden ingeschat. In feite is de meest reële verwachting dat er in het veld niet veel inhoudelijke veranderingen te constateren zullen zijn.

### 3 Enkele buitenlandse lessen

Uit buitenlandse gegevens (zie UNESCO, 1994; OECD, 1995) blijkt dat het bij het streven naar integratie niet gaat om een aantal simpele aanpassingen van het vigerende onderwijssysteem, maar om verdergaande ingrepen. Het standaard curriculum, de uniforme klas, de sterk summatieve beoordelingsprocedures en zittenblijven worden als conflicterend beschouwd met de wens om verschillen tussen leerlingen als uitgangspunt voor het onderwijs te hanteren. Wet- en regelgeving voor regulier en speciaal onderwijs zullen moeten worden geïntegreerd. Ook is een sterk gescheiden opleidingstraject niet in het belang van het streven naar integratie. Alle leerkrachten zouden vooral moeten worden opgeleid in het hanteren van verschillen tussen leerlingen. Het speciaal onderwijs krijgt in veel landen een nieuwe rol: het gaat functioneren als een (collegiale) hulpbron voor de reguliere scholen. Speciale scholen richten zich daarbij minder op het geven van onderwijs aan leerlingen met problemen, maar zijn vooral georiënteerd op de ondersteuning van leerkrachten in het basisscholen. Het vergaren en verspreiden van kennis, de ontwikkeling van materialen, de voorlichting van ouders, de opleiding van leerkrachten en dergelijke zijn de nieuwe taken van de speciale centra.

Decentralisatie wordt als een belangrijke voorwaarde voor integratie gezien (Pijl & Meijer, 1994). Verantwoordelijkheid op het gedecentraliseerde niveau kan bijdragen aan het succes van het integratiestreven. Er is verder brede ondersteuning voor de gedachte dat wettelijke en met name financiële regelingen in

de pas moeten lopen met het integratie-streven. De 'incentive-structuur' zal zodanig gericht moeten zijn dat integratie er door bevorderd wordt.

In buitenlandse studies wordt de bekostiging mede verantwoordelijk gehouden voor het instandhouden van een gescheiden stelsel van regulier en speciaal onderwijs (OECD, 1995). Er is in een aantal landen en internationale organisaties dan ook veel aandacht voor de bekostigingssystematiek en de effecten daarvan op de zorg voor leerlingen met specifieke behoeften (UNESCO, 1994; OECD, 1995). In het algemeen ziet men veel nadelen in een aanbodgerichte financiering. Als alternatief wordt genoemd: een budgetfinanciering van de regio of van samenwerkende scholen. Met dit systeem is in een aantal landen enige ervaring opgedaan (Canada bijvoorbeeld) en in het algemeen lijkt er ondersteuning te zijn voor het (geoordeelde) budgetfinancieringsmodel (Porter, 1994). Dit model zou meer recht doen aan de behoefte om lokale/regionale oplossingen te creëren die toegesneden zijn op de betreffende situatie.

Nederland is op weg om een aantal veranderingen in het onderwijs door te voeren die kunnen bijdragen aan het realiseren van meer geïntegreerd onderwijs. Maar er moet nog veel gebeuren. Het speciale stelsel is de keerzijde van het sterke uniforme basisonderwijs waar het omgaan met verschillen tussen leerlingen nog niet van de grond is gekomen. Het systeem selecteert sterk en laat dat op verschillende karakteristieke punten zien. Verder is de regelgeving teveel gericht op segregatie en dit leidt mede tot de leidende positie die Nederland in vergelijking met andere landen inneemt in het plaatsen van leerlingen op scholen voor speciaal onderwijs.

### 4 Bedreigingen en kansen

Een recente studie naar de stand van zaken van WSNS laat zien dat WSNS een proces is van vallen en opstaan. Kwantitatieve gegevens wijzen nog niet op een stabilisatie van het absolute aantal leerlingen in de groep-1 scholen, laat staan op een inkrimping van de omvang van het speciale stelsel.

In het veld zijn er verder interessante ont-

wikkelingen waar te nemen. Op grote schaal is een taakdifferentiatie in de basisscholen doorgevoerd die er in veel scholen toe heeft geleid dat er naast een directeur ook een interne begeleider in de basisschool werkzaam is. Hoewel informatie ontbreekt over de precieze werkwijze en de mogelijke effecten ervan, kan deze ontwikkeling toch positief worden geduid. Een persoon die verantwoordelijk is voor de speciale zorg, lijkt immers een belangrijke voorwaarde voor het in gang brengen van veranderingen. Een tweede positieve waarneming is dat er sprake is van een aantal projecten die pionieren met een bepaald integratiemodel. De betekenis van dergelijke voortrekkers kan nauwelijks worden overschat. Succeservaringen kunnen een enorme stuwende functie hebben.

De beschrijving van de ontwikkelingen in de praktijk laat ook zien dat er sprake is van een aantal gevaren. Op dit moment zijn de samenwerkingsverbanden voornamelijk bezig met de organisatorische invulling van het WSNS-proces, in plaats van met de inhoudelijke vernieuwing: het streven naar adaptief onderwijs. Een organisatorisch accent bij aanvang van een dergelijke vernieuwing is echter begrijpelijk. Wel zal voortdurend gewezen moeten worden op de noodzaak van inhoudelijke veranderingen op het niveau van het primaire proces. Dat de invoering van adaptief onderwijs tot aardige effecten kan leiden, is door Houtveen, Booij, De Jong en Van de Grift (dit nummer) voldoende gedemonstreerd. Goede methoden, waarbij rekening wordt gehouden met verschillen tussen leerlingen, zijn daarbij een belangrijke voorwaarde. Methoden verschillen zeer in de mate waarin deze adaptief onderwijs mogelijk maken (zie Hofman & Vonkeman in dit nummer). Dat leerkrachten adaptieve methoden als meer bruikbaar beoordelen voor het bereiken van adaptief onderwijs, is dan ook bevestigend.

In het voorgaande is betoogd dat van het WSNS-beleid zoals dat tot nu toe vorm heeft gekregen in feite nog niet veel resultaten zijn te verwachten. De stand van zaken in het veld lijkt die 'voorspelling' te bekrachtigen. De samenwerking is lang nog niet overal inhoudelijk van aard en het primaire proces staat zeker nog niet centraal. Door het naar voren halen van de oorspronkelijk voor 1997 geplande discussie over

de eventuele verandering van de bekostiging (in de Tweede Kamer bloemrijk omschreven als het 'of en hoe' van het 'streefbeeld') is echter belangrijke tijdswinst geboekt. Verschillende grote veranderingen staan nu op stapel, zoals de invoering van één wet voor het primair onderwijs in 1998, de gedeeltelijke overheveling van de middelen voor speciale zorg van de speciale scholen naar de samenwerkende basisscholen en de verevening van de zorgmiddelen.

De vraag is natuurlijk of hiermee de doelen van het WSNS-beleid meer kans van slagen hebben. Op grond van internationale gegevens en de analytische doordenking van de centrale doel/middel-relaties kan worden gesteld dat de kans daarop inderdaad hoger moeten worden ingeschat dan vanuit de huidige situatie mogelijk is. En hoewel daarvoor nog veel meer nodig is, is een aantal belangrijke stappen gezet die voorwaardenscheppend zijn voor de verdere ontwikkeling van een geïntegreerde speciale zorg. De empirische evaluatie zal moeten uitwijzen of de WSNS-doelstelling realistisch is.

## Literatuur

- Doornbos, K. (red.). (1991). *Samen naar school. Aangepast onderwijs in gewone scholen*. Nijkerk: Intro.
- Meijer, C.J.W., Meijnen, G.W., & Scheerens, J. (1993). *Over wegen, schatten en sturen. Analytische beleidsevaluatie 'Weer Samen Naar School'*. De Lier: Academisch Boeken Centrum.
- Meijer, C.J.W., Peschar, J.L., & Scheerens, J. (1995). *Prikkels*. De Lier: Academisch Boeken Centrum, 1995.
- Ministerie van Onderwijs & Wetenschappen (1991). *3x Akkoord*. 's-Gravenhage: SDU.
- OECD (1995). *Integrating students with special needs into mainstream schools*. Paris: OECD.
- Pijl, S.J., & Meijer, C.J.W. (1994). *Integratie in internationaal perspectief. Een studie naar bronnen voor het regulier onderwijs*. Groningen: RION.
- Porter, G. (1994). *Organization of schooling: achieving access and quality through inclusion*. Paper presented at the world conference on special educational needs: access and quality, 7-10 June, Salamanca, Spain.
- UNESCO (1994). *World conference on special needs education: access and quality. Final report*. Paris: UNESCO.



## Auteur

C.J.W. Meijer Coördinator Evaluatie Weer Samen Naar School.

Adres: Zilverschoon 25, 9801 LM Zuidhorn.

## Abstract

### **Together to school again: review and perspective**

C.J.W. Meijer. *Pedagogische Studiën*, 1996, 73, 441-446.

In The Netherlands the perspective of integrating special and regular schools is defined by the concept of 'adaptive education'. This concept forms the educational core of recent government policy on integration. The goal is to offer special provision for more children within regular schools through various measures. By transferring the facilities and resources of special education more readily to regular schools and by having schools working together in schoolclusters, the government is seriously attempting to achieve integration. A first step towards this was to establish regional school clusters of both regular and special schools. There are also plans to change financial regulations whereby the ultimate aim is to transfer parts of special education funding to regular schools.

M. Verkuyten, B. Kinket en Ch. van der Wielen

## Samenvatting

In dit artikel wordt ingegaan op de vraag wat kinderen tussen de tien en dertien jaar verstaan onder discriminatie en of er gedeelde voorstellingen zijn over diverse aspecten van discriminatie. Het onderzoek is uitgevoerd onder 193 autochtone en allochtone leerlingen van vijf basisscholen. Voor deze leerlingen is het prototypisch voorbeeld van discriminatie de situatie waarin een autochtoon kind een allochtoon kind uitscheldt zonder aanvaardbare reden. Situaties van oneerlijk verdelen en sociale uitsluiting worden in mindere mate als discriminatie beoordeeld. Er zijn weinig verschillen tussen autochtone en allochtone leerlingen en er zijn geen verschillen voor sekse en leeftijd. De resultaten worden geïnterpreteerd in termen van het idee van sociale representaties.

## Inleiding

Bestaande, vooral Engelstalige, studies naar discriminatie onder kinderen richten zich op vragen zoals de mate waarin discriminatie voorkomt, de achtergronden van discriminatie en de reacties van de slachtoffers van discriminatie (zie Aboud, 1988; Clark, 1966; Milner, 1983). Vooroordeel en discriminatie bij kinderen worden bestudeerd door de voorkeur en afkeer van kinderen vast te stellen of door reacties ten opzichte van kinderen van een andere etnische groep te observeren. Wat nauwelijks tot niet bestudeerd wordt is de betekenis van begrippen zoals vooroordeel en discriminatie voor kinderen zelf. Vooroordeel en discriminatie zijn wetenschappelijk-technische concepten die door de onderzoeker gedefinieerd en geoperationaliseerd worden. Maar deze begrippen hebben ook een alledaagse betekenis en figureren in het denken over situaties en inter-etnische relaties. Saharso (1992) en Leeman (1994) hebben dit laten zien voor adolescenten die in Nederland wonen. Ook voor

oudere kinderen heeft met name het begrip 'discriminatie' waarschijnlijk een bekende klank. Dit begrip wordt veelvuldig gebruikt in de media en maakt veelal ook onderdeel uit van het curriculum in scholen die zich bijvoorbeeld met multi- en intercultureel onderwijs bezig houden. In dit artikel gaan wij in op de vraag wat oudere kinderen onder discriminatie verstaan.

Onderzoek naar deze vraag is om ten minste twee redenen van belang. Ten eerste is het mogelijk dat bestaande onderzoekingen niet op adequate wijze de betekenissen en kennis van kinderen bestuderen. Het is genoegzaam bekend dat het type vragen dat aan kinderen gesteld wordt van invloed is op hun antwoorden. Onderzoekers hebben controle over het type vragen waardoor zij niet alleen specifieke antwoorden kunnen uitlokken, maar ook voorbij kunnen gaan aan de betekenissen van kinderen zelf. Dit laatste kan ook het geval zijn in de onderwijspraktijk wanneer opvattingen over discriminatie van leerkrachten onvoldoende aansluiten bij die van kinderen. Daarom is het nodig om aandacht te schenken aan de wijze waarop kinderen bepaalde gedragingen zien en beoordelen.

Ten tweede heeft een dergelijk onderzoek theoretische relevantie. Het meeste onderzoek onder kinderen naar onderwerpen die te maken hebben met 'ras' en 'ethniciteit' gaan uit van ofwel sociale leertheorieën ofwel cognitieve ontwikkelingsmodellen. Sociale leertheorieën leggen de nadruk op processen van identificatie en het mechanisme van belonen-straffen alsmede op het belang van de ouders, vrienden en de media bij het ontwikkelen van vooroordelen en discriminerend gedrag. Cognitieve ontwikkelingsmodellen baseren zich op het werk van Piaget en Kohlberg. Zo gebruikt Aboud (1988) de theorie van Piaget om de ontwikkeling van vooroordeel bij kinderen te verklaren. Maar deze ontwikkelingsmodellen kennen een aantal beperkende uitgangspunten. In de volgende paragraaf zal worden betoogd dat voor onder-

zoek naar de betekenissen van discriminatie het idee van sociale representaties een vruchtbare aanvulling is op bestaande benaderingen.

## 1 Sociale representaties

Onder de invloed van Piaget is vanaf het midden van de jaren zestig een constructivistisch perspectief gaan domineren in de ontwikkelingspsychologie. Verschillende onderzoekers hebben het werk van Piaget naar cognitieve ontwikkeling uitgebreid naar het terrein van sociale cognitie waarbij werd verondersteld dat kinderen interacteren met anderen in antwoord op 'dis-equilibrium' (Damon, 1977; Turiel, 1983). Nu zijn er vanzelfsprekend verschillen tussen onderzoekers die werken vanuit een constructivistisch perspectief, maar er zijn ook overeenkomsten (Emler, 1987; Emler & Ohana, 1993). De constructivistische benadering legt de nadruk op de actieve rol van het kind. Kinderen worden verondersteld kennis te verwerven door zelf informatie uit de omgeving te interpreteren en te gebruiken. De nadruk ligt op de vermogens van het individuele kind en zijn actieve verhouding tot de omgeving. De aandacht gaat uit naar abstracte processen van denken en het oordelen wordt gezien als een proces waarbij feitelijke informatie en ervaringen worden geïnterpreteerd aan de hand van abstracte principes. Zo zouden morele oordelen - zoals het oordeel van discriminatie - gebaseerd zijn op twee componenten: 1) de kenmerken van een bepaald geval zoals die worden begrepen en 2) het algemene morele principe dat wordt toegepast op deze kenmerken. Het theoretische resultaat is een nadruk op onderliggende principes met een sequentie van stappen of fasen in de ontwikkeling van aspecten van cognitie. Met iedere fase worden de cognitieve processen logisch consistent en meer aangepast aan de werkelijkheid. Deze ontwikkeling zou zelfregulerend zijn omdat het een consequentie is van de spontane cognitieve activiteit van het kind die gestuurd wordt door het streven naar (hoger) cognitief evenwicht. Het is het kind dat probeert betekenis te geven aan de wereld en die zijn of haar kennis construeert.

De constructivistische benadering is door verschillende auteurs bekritiseerd. Alterna-

tieve begrippen zoals 'situated cognition', 'social language' en 'socially shared knowledge' zijn voorgesteld (zie Resnick, Levine & Teasley, 1991). Gemeenschappelijk hieraan is het idee dat de sociale omgeving waarin cognitieve processen plaatsvinden een integraal onderdeel is van deze processen en niet alleen de omringende context ervan. Ook is er het verwijt dat vorm en inhoud van het denken te sterk worden gescheiden en dat de aandacht eenzijdig uitgaat naar het eerste ten koste van het tweede. De alternatieve benaderingen benadrukken dat theorieën van sociale cognitie niet gevangen moeten blijven in de individualistische en proces doctrine van de constructivistische benadering (Corsaro, 1992). Cognitie wordt gezien als ingebed in een historische, culturele en sociale context. Mensen die deel uitmaken van dezelfde cultuur of groep zouden in hun denken gedeelde kennis en opvattingen gebruiken die mede van invloed zijn op de wijze van denken. Cognities zijn in deze visie geen individuele constructies die ieder kind voor zichzelf moet maken, maar sterk beïnvloed door de opvattingen en ideeën die gangbaar zijn in de sociale omgeving van het kind: betekenisgeving is een sociaal proces en betekenissen zijn sociale producten.

Een theoretisch raamwerk dat eveneens de nadruk legt op het sociaal gedeelde karakter van cognitie is het idee van sociale representaties dat door Moscovici (1982, 1984) is geïntroduceerd binnen de Europese sociale psychologie. In de voetsporen van Durkheim bestudeert Moscovici het collectieve, gedeelde karakter van voorstellingen waarvoor hij het begrip 'sociale representaties' gebruikt. Sociale representaties zijn onderling samenhangende voorstellingen, ideeën en waarden die mensen in gemeenschap met elkaar maken en veranderen (zie Zeegers & Jansz, 1988). Ze zijn het resultaat van een sociaal proces van betekenisgeving en overstijgen daarmee de individuele persoon. Sociale representaties gaan over alledaagse kennis, over hoe mensen kennis delen en met elkaar hun sociale realiteit constitueren. Representaties vormen de bouwstenen van onze gedeelde werkelijkheid en dringen zich aan ons op als zijnde de werkelijkheid. Ze zijn niet sociaal omdat het representaties van de sociale wereld zijn en ook niet zozeer omdat ze sociaal van oorsprong zijn, maar vooral omdat

ze door mensen gedeeld worden en de werkelijkheid constitueren.

Verscheidene empirische studies hebben het idee van sociale representatie als uitgangspunt genomen voor onderzoek naar het denken van kinderen (Duveen & Lloyd, 1990; Emler & Dickinson, 1985; Emler, Ohana & Moscovici, 1987; Lloyd, 1987; Uzzell & Blud, 1993). In dit artikel gaan wij om een drietal redenen uit van dit idee. Ten eerste gaat het bij sociale representaties om alledaagse betekenissen en de inhoud van het denken. Dit sluit aan bij onze doelstelling om na te gaan wat oudere kinderen inhoudelijk onder discriminatie verstaan. Nagegaan zal worden of kinderen concepties van discriminatie delen. We zullen de veronderstelling onderzoeken dat er sociaal gedeelde voorstellingen zijn over diverse aspecten van discriminatie, zoals om wat voor soort gedrag het gaat bij discriminatie, wie er bij discriminatie betrokken is en waarom discriminatie voorkomt. Daarnaast besteden we aandacht aan de morele redeneringen van kinderen door na te gaan waarom kinderen een specieke handeling als al dan niet discriminatie beoordelen. Deze verklaringen geven inzicht in de sociaal geaccepteerde redenen om gedragingen te classificeren en daarmee te rechtvaardigen.

Ten tweede gaat constructivistisch onderzoek vooral uit van een probleem-oplossend model van cognitie, waarbij de nadruk ligt op cognitieve structuren en processen. In tegenstelling hiermee wordt met het idee van sociale representatie de inhoudelijke kant benadrukt. Beoordelingen zouden gebaseerd zijn op betekenissen die gedeeld worden. In aanvulling op de kenmerken van een concreet geval en de algemene morele principes die hierop worden toegepast hebben morele oordelen met andere woorden ook te maken met relevante betekenissen die leden van een groepering delen. Morele oordelen zijn ingebed in sociale representaties. Eén van de implicaties is dat kinderen afhankelijk van de gangbare opvattingen over discriminatie specifieke gevallen als discriminatoir zullen beoordelen. Een van deze opvattingen is dat discriminatie gerelateerd is aan maatschappelijke posities. Discriminatie wordt typisch gezien als een handeling van leden van de dominante meerderheidsgroep of autochtonen ten opzichte van minderheden of allochtonen. Dit gangbare idee wordt uitgedra-

gen door de media en ook in scholen. Zo heeft Leeman (1994) laten zien dat in lessen over inter-etnisch samenleven impliciet de boodschap wordt overgedragen dat autochtonen domineren en allochtonen slachtoffer zijn. Hierbij is de achterliggende doelstelling om autochtonen discriminatie af te leren en om allochtonen te leren zich weerbaar op te stellen. In ons onderzoek hebben we aan kinderen korte verhaaltjes gepresenteerd waarin de rollen van vader en slachtoffer van discriminatie systematisch gevarieerd werden voor etniciteit. Er waren verhaaltjes met een autochtoon kind in de rol van vader en een allochtoon respectievelijk autochtoon kind in de rol van slachtoffer. En er waren verhaaltjes met een allochtoon kind als de vader en een autochtoon of allochtoon kind als slachtoffer. Als de morele beoordeling van discriminatie voornamelijk afhangt van de toepassing van formele morele principes - zoals discriminatie is selectief en ongerechtvaardigd gedrag op basis van een groepskenmerk - kan verwacht worden dat de vier verhaaltjes overeenkomstig zullen worden beoordeeld in termen van discriminatie. Als daarentegen kennis in de vorm van opvattingen en ideeën eveneens een rol spelen dan kunnen we verwachten dat de situatie waarin een autochtoon kind de vader is en het allochtone kind het slachtoffer eerder als discriminatie zal worden gezien.

Ten derde stelt de cognitieve ontwikkelingsbenadering dat de verwerving van sociale kennis in essentie een individueel cognitieve aangelegenheid is waarbij afhankelijk van de fase van ontwikkeling informatie en ervaringen worden verwerkt. Het behoren tot een sociale meerderheids- of minderheidsgroep kan in dit verband van belang zijn. In het algemeen bekleden leden van etnische minderheden een lagere positie in de samenleving dan autochtonen en lopen ze een grotere kans om geconfronteerd te worden met vooroordelen, stigmatisering en uitsluiting. Dit is niet alleen feitelijk zo, maar wordt ook zo gezien en ervaren door allochtonen jongeren (Verkuyten, 1992). Saharso (1992) laat zien dat dit besef en eigen ervaringen een effect hebben op wat onder discriminatie wordt begrepen. Autochtone en allochtone kinderen kunnen hierdoor gedeeltelijk anders over discriminatie denken. Een dergelijk verschil wordt ook verondersteld vanuit het idee van sociale representaties, maar alleen



als autochtone en allochtone kinderen in een verschillende sociale omgeving leven. Als beide groepen in eenzelfde omgeving leven dan zal er juist overeenstemming zijn in sociale representaties en daarmee nauwelijks verschil tussen autochtone en allochtone kinderen. In dat geval zullen voorstellingen, opvattingen en ideeën gedeeld en gebruikt worden om eigen gedragingen en die van anderen van betekenis te voorzien. In overeenstemming met deze gedachte constateerden Verkuyten en Masson (1993) geen verschillen in etnisch categoriseren en in het gebruik van etnische indelingen tussen autochtone en allochtone kinderen van dezelfde basisscholen. School is een belangrijk onderdeel van de omgeving van kinderen en is vaak gerelateerd aan andere belangrijke kenmerken zoals buurt, opleiding en beroep van de ouders en sociale status. De autochtone en allochtone kinderen die aan ons onderzoek hebben meegewerkt zaten op dezelfde scholen die voornamelijk door leerlingen uit de lokale buurt worden bezocht. In navolging van het idee van sociale representaties is onze voorstelling dan ook dat er tussen autochtone en allochtone kinderen weinig verschillen zullen zijn in de betekenis van discriminatie.

Een laatste opmerking is op zijn plaats en betreft de status van het idee van sociale representaties. Moscovici spreekt uitdrukkelijk van de sociale representatie theorie. Maar over het gebruik van het begrip 'theorie' is heel wat onenigheid. Dit is mede het gevolg van verschillen in opvatting over wat een wetenschappelijke theorie is. Diverse auteurs hebben kritiek geuit op Moscovici en spreken liever van het idee van sociale representaties in plaats van van een theorie. Het is hier niet de plaats om nader op deze discussie in te gaan (zie De Rosa, 1994). Van belang is om er op te wijzen dat Moscovici eerder een heuristisch raamwerk biedt dan een theorie in de zin van een samenhangend stelsel van proposities waaruit voorstellingen worden afgeleid die kunnen worden getoetst. Onderzoek naar sociale representaties is voornamelijk beschrijvend van aard en tracht de verschillende beelden en opvattingen over een bepaald onderwerp in kaart te brengen. In dit artikel pretenderen we dan ook niet - zo dit al mogelijk is - om (onderdelen) van de sociale representatie 'theorie' te toetsen. Wij gebruiken het idee van sociale representaties eerder

als uitgangspunt en richtingwijzer bij het formuleren van verwachtingen over wat kinderen onder discriminatie zullen verstaan en bij het interpreteren van de resultaten.

## 2 Methode

### 2.1 Onderzoeksgroep

Het onderzoek is uitgevoerd op vijf multi-etnische basisscholen in Eindhoven. In totaal hebben 193 leerlingen aan het onderzoek meegewerkt uit de groepen 7 en 8. Het percentage autochtone leerlingen in de onderzoeksgroep is 53. Van de 47% allochtone leerlingen hebben er 50 een Turkse vader en moeder, 14 een Marokkaanse vader en moeder en zijn er 16 van Surinaamse afkomst. De meerderheid van de allochtone leerlingen had een Islamitische achtergrond. Het percentage jongens in de onderzoeksgroep is 52 en er was geen significant verschil tussen de etnische groepen voor sekse ( $\chi^2$ -kwadraat (1,190) = 3.5,  $p > .05$ ). De gemiddelde leeftijd van de leerlingen was 11,4 jaar en er was een verschil in leeftijd voor etniciteit ( $\chi^2$ -kwadraat (3,191) = 14.1,  $p < .001$ ). De allochtone leerlingen waren gemiddeld iets jonger (11.2) dan de allochtone leerlingen (11.6). De gegevens zijn klassikaal verzameld met behulp van een vragenlijst met open en gesloten vragen.

### 2.2 Materiaalverzameling

Vooraf zijn twee voorstudies uitgevoerd om na te gaan welke soorten gedrag kinderen als vormen van discriminatie beschouwen. In een eerste voorstudie onder dertien leerlingen is gevraagd of zij wisten wat discriminatie is ('jannee'). Vervolgens werd aan de leerlingen gevraagd om schriftelijk uit te leggen wat discriminatie is. Hieruit kwam naar voren dat kinderen vooral drie soorten gedrag als discriminatie zagen: 1) schelden en pesten, 2) oneerlijk verdelen en 3) uitsluiten bij spelen. In een tweede voorstudie zijn deze drie soorten gedrag vertaald in twaalf korte verhaaltjes over concrete voorvallen tussen twee kinderen. Deze verhaaltjes zijn voorgelegd aan 21 leerlingen. Op grond van hun antwoorden en opmerkingen zijn de verhaaltjes aangepast voor de hoofdstudie.

In het eigenlijke onderzoek is een vragen-

lijst bestaande uit twee delen gebruikt. In het eerste deel is eenzelfde vraag als in de eerste voorstudie voorgelegd. De leerlingen werd gevraagd of ze wisten wat discriminatie is. Vervolgens werd aan hen gevraagd om een kort verhaaltje te schrijven over discriminatie, bij voorkeur iets dat ze zelf hadden meegemaakt of gezien. Deze verhaaltjes zijn geanalyseerd op een drietal kenmerken: 1) de aard van het gedrag, 2) wie er betrokken is bij het discriminerende gedrag en 3) waarom het discriminerende gedrag zich voordoet.

In het tweede deel kregen de leerlingen twaalf korte verhaaltjes voorgelegd over concrete voorvallen tussen twee kinderen. Er waren steeds vier verhaaltjes voor drie typen gedrag: schelden, oneerlijk verdelen en uitsluiten. De vier verhaaltjes over schelden hadden te maken met etnisch schelden en met het onderscheid tussen stad en platteland (bijv. 'Naïd loopt in de pauze buiten. Hij komt uit een klein dorp en is pas verhuisd naar de stad. Naïd zit bij Idir in de klas. Als Idir vlak langs Naïd loopt roept Idir stomme koeienmester tegen hem'). De vier verhaaltjes over oneerlijk verdelen gingen over het verdelen van snoep en speelgoed (bijv. 'Petra is jarig en mag in de klas trakteren. Ze heeft een grote zak minirepen en mag iedereen er twee geven. Wanneer ze bij Güllü komt geeft ze haar er maar één in plaats van twee'). De verhaaltjes over uitsluiten beschreven gebeurtenissen waarbij een kind wilde meedoen, maar door een ander kind werd geweigerd (bijv. 'Buiten spelen een paar kinderen tikkertje op het schoolplein. Ivo vraagt aan Robert of hij mee mag doen. Robert wil dit niet en laat Ivo niet meedoen'). Voor ieder type gedrag was de rol van dader en slachtoffer systematisch gevarieerd naar etniciteit (zie Tabel 1). Het onderscheid tussen autochtone en allochtone dader en slachtoffer werd in de verhaaltjes geoperationaliseerd door het gebruik van bekende Nederlandse namen (zoals Maarten, Petra en Susan) en bekende Islamitische namen (zoals Fatima, Omar en Salim). In alle verhaaltjes waren de twee kinderen van dezelfde sekse en zes verhaaltjes gingen over twee meisjes en de andere zes over twee jongens.

De leerlingen werd bij ieder verhaaltje als eerste gevraagd of er volgens hen sprake was van discriminatie. Vervolgens werd gevraagd om het antwoord schriftelijk kort toe te lichten.

Deze toelichtingen zijn geanalyseerd naar redenen die de leerlingen geven om het gedrag al dan niet als discriminatie te beoordelen. Deze analyse is apart gedaan voor de bevestigende en de ontkennende antwoorden. Om de verschillende redenen te ordenen zijn de verklaringen gelezen en herlezen om tot een complete inventarisatie te komen van de gebruikte redenen. De volgende stap betrof een verdere reductie van de diverse redenen en het geven van een naam aan de geconstrueerde categorieën. Hiertoe zijn frequenties gebruikt waarbij een reden in het coderingsstelsel werd opgenomen als het door ten minste 10% van de kinderen op één van de twaalf verhaaltjes werd gebruikt. Voor de bevestigende antwoorden heeft dit geresulteerd in zeven categorieën. De eerste drie verwijzen naar abstracte morele waarden die criteria vormen om gedrag als discriminatie te beoordelen: 1) *Moraliteit*, verwijzend naar morele evaluaties in het algemeen (zoals 'Dat is niet goed', 'Dat mag je niet zomaar doen' en 'Dat hoort toch niet'). 2) *Verdelende rechtvaardigheid* waarbij werd benadrukt dat je eerlijk moet delen en dat iedereen gelijk moet worden behandeld, 3) *Gemeenschappelijkheid*, waarbij er op werd gewezen dat niemand zo maar of bij voorbaat mag worden uitgesloten. De vierde categorie had betrekking op de beschikbaarheid van (4) *Gedragsalternatieven*. Als er volgens de leerlingen alternatieven beschikbaar waren dan werd het gedrag als discriminerend beoordeeld ('Hij hoeft niet zo te doen, hij kan toch ook weggaan'). De twee volgende categorieën verwijzen naar kenmerken van het slachtoffer. 5) *Onverantwoordelijk*, waarbij er op werd gewezen dat het slachtoffer er niets aan kan doen dat hij of zij anders is of doet zoals hij of zij doet. 6) *Etniciteit*, waarbij er op werd gewezen dat het om discriminatie gaat omdat het slachtoffer onheus wordt bejegend of behandeld op grond van zijn of haar etnische achtergrond. De zevende categorie (7) is een *rest-categorie* waarin bijvoorbeeld antwoorden zoals emotionele identificatie ('Ik zou het ook niet leuk vinden') gecodeerd zijn. Tenslotte zijn in een aparte categorie de antwoorden gecodeerd waarin geen verklaring werd gegeven, maar bijvoorbeeld alleen de gebeurtenis in het verhaaltje werd herhaald.

Voor de ontkennende antwoorden zijn vijf categorieën gebruikt bij het coderen. 1) *Vrij-*

heid, verwijzend naar antwoorden waarbij werd gesteld dat iedereen het recht heeft om te doen wat men wil en te spelen met wie men wil. 2) *Verantwoordelijkheid*, waarbij het voorval niet als discriminatie werd beoordeeld omdat het slachtoffer gedeeltelijk verantwoordelijk werd geacht voor het gedrag van de dader ('Misschien heeft hij eerst gescholden'). 3) *Verzachting*, waarbij werd benadrukt dat het voorval niet ernstig is of dat de dader het niet zo bedoelde of meende ('Hij plaagde waarschijnlijk alleen maar'). 4) *Etniciteit*, waarbij werd aangegeven dat het niet om discriminatie gaat omdat het twee kinderen van dezelfde etnische groep betreft of een allochtone dader en autochtone slachtoffer. 5) *Rest-categorie*, zoals antwoorden dat iedereen wel scheldt en dat het daarom geen discriminatie is. Tenslotte zijn ook hier de antwoorden waarin geen verklaring werd gegeven apart gecodeerd.

Omdat de meeste kinderen (95%) naar één reden verwezen is de verklaring van ieder kind slechts één keer gecodeerd. Het coderen is gedaan door een van de auteurs. Vervolgens is een dertigtal toevalsgewijs geselecteerde vragenlijsten gecodeerd door een andere auteur. De mate van codeerovereenkomst uitgedrukt in Cohens kappa was 0,84. Aangezien het in ons onderzoek om nominale data gaat zijn bij de statistische analyses voornamelijk niet-parametrische toetsen uitgevoerd (chi-kwadraat). Hierbij is ook gekeken naar de sterkte van de samenhang (contingentie-coëfficiënten, *cc*). Gezien de diversiteit aan etnische groepen is alleen een vergelijking gemaakt tussen autochtone en allochtone leerlingen gezamenlijk.

## 3 Resultaten

### 3.1 Wat is discriminatie?

Tweënnegentig procent van de leerlingen zegt te weten wat discriminatie is ( $N = 177$ ). Hierbij is er een significant verschil voor etniciteit (chi-kwadraat (1,193) = 12.3,  $p < .001$ ). Van de autochtone leerlingen geeft 98% aan te weten wat discriminatie is terwijl dit percentage voor de allochtone leerlingen 84% is. Er waren geen significante verschillen voor sexe (chi-kwadraat (1,189) = 3.0,  $p > .05$ ) en leeftijd (chi-kwadraat (3,190) = 1.8,  $p > .10$ ). In de navolgende analyses zijn alleen die leerlingen be-

trokken die aangeven te weten wat discriminatie is. We zullen verder ook niet ingaan op mogelijke verschillen naar sekse en leeftijd omdat er bij de verschillende analyses geen verschillen tussen jongens en meisjes en tussen jongere (10-11 jaar) en oudere kinderen (12-13 jaar) naar voren zijn gekomen.

De eerste vraag is *wat* voor gedrag de kinderen beschrijven op de vraag om een concreet voorbeeld van discriminatie te geven. Voor 67% van de kinderen is schelden een vorm van discriminatie. Tien procent beschrijft voorbeelden van oneerlijk verdelen en 8% van sociale uitsluiting. Verder beschrijft 5% gevallen van fysiek geweld en de overige 10% beschrijven andere vormen van gedrag, zoals pesten. Vergelijkingen tussen autochtone en allochtone leerlingen geeft geen significant verschil te zien (chi-kwadraat (4,177) = 4.8,  $p > .10$ ,  $cc = 0.21$ ).

De tweede vraag is *wie* er bij het discriminerende gedrag betrokken is. Discriminatie wordt door de kinderen voornamelijk gezien als een handeling van een persoon ten aanzien van een andere persoon. Negenenveertig procent van de kinderen beschrijft discriminatie in deze termen en 31% beschrijft een situatie waarbij een persoon wordt geconfronteerd met een groep. Er is geen significant verschil tussen autochtone en allochtone leerlingen (chi-kwadraat (1,177) = 3.7,  $p > .10$ ,  $cc = 0.08$ ). Een tweede kenmerk dat in de beschrijving naar voren komt is de leeftijd van slachtoffer en dader. Negen procent beschrijft een volwassene in de rol van dader en 51% een kind als dader. De resterende 40% gebruikt leeftijd onspecifieke aanduidingen zoals 'je' en 'iemand'. Er is in dit verband een verschil voor etniciteit (chi-kwadraat (2,140) = 9.1,  $p < .01$ ,  $cc = 0.25$ ). Allochtone leerlingen beschrijven vaker dan autochtone leerlingen een volwassene in de rol van dader (23% tegen 4%) en minder vaak een kind (26% tegen 57%). Kinderen worden beschreven als de slachtoffers van discriminatie door 65% van de leerlingen, 32% gebruikte leeftijd onspecifieke termen en 3% beschrijft een volwassene als slachtoffer. Er zijn hierbij geen verschillen tussen autochtone en allochtone leerlingen (chi-kwadraat (2,177) = 1.9,  $p > .10$ ,  $cc = 0.11$ ). Een derde kenmerk is de etnische achtergrond van de dader en slachtoffer van discriminatie. In het geval van de dader

geeft 75% van de kinderen geen informatie over de etnische achtergrond. Van de leerlingen die hierover wel informatie geven beschrijft 72% een autochtoon als dader ('Nederlander', 'witte') en 28% een allochtoon ('buitenlander', 'bruine'). Voor de totale percentages is er geen verschil tussen autochtone en allochtone leerlingen (chi-kwadraat (2,177) = 3.9,  $p > .10$ ,  $cc = 0.16$ ). Tweeëntwintig procent van de leerlingen geeft geen informatie over de etnische achtergrond van het slachtoffer. Van de leerlingen die hierover wel informatie geven beschrijft 16% een autochtoon slachtoffer en 84% een allochtoon slachtoffer. Opvallend hierbij is dat Turkse kinderen relatief vaak (27%) als slachtoffer worden beschreven. Er is een verschil voor etniciteit omdat 25% van de autochtone leerlingen een autochtone slachtoffer beschrijven terwijl dit percentage 4% is onder de allochtone leerlingen (chi-kwadraat (2,177) = 17.6  $p < .01$ ,  $cc = 0.26$ ). Een vierde kenmerk, tenslotte, is de vraag hoe de leerlingen hun eigen rol beschrijven in het concrete voorbeeld van discriminatie dat ze hadden meegemaakt of gezien. Zes procent beschrijft zichzelf als dader, 71% als slachtoffer en 23% als toeschouwer. Er is een tendens voor allochtone leerlingen om in vergelijking met autochtone leerlingen zichzelf meer in de rol van slachtoffer te beschrijven (81% tegenover 62%). Het verschil tussen autochtone en allochtone leerlingen is evenwel niet statistisch

significant (chi-kwadraat (2,177) = 4.0,  $p > .10$ ,  $cc = 0.24$ ).

De derde vraag is *waarom* de leerlingen denken dat het discriminerende gedrag dat ze beschrijven zich voordeed.<sup>1</sup> Omdat vanuit de meeste leerlingen discriminatie beschrijven in termen van schelden gaan we alleen in op de resultaten voor dit gedrag. De meerderheid van de leerlingen (58%) geeft geen verklaring voor het discriminerende gedrag, maar beschrijft alleen een voorbeeld van schelden. Van degenen die wel een verklaring geven noemt 12% huidskleur, 73% etnische verschillen en kenmerken (zoals 'buitenlander', 'Turk', 'zwarte' etc.) en 15% persoonlijke en fysieke kenmerken, zoals lichaamsgewicht en uiterlijk. Er zijn geen statistisch significante verschillen tussen autochtone en allochtone leerlingen voor de totale percentages (chi-kwadraat (3,177) = 0.7,  $p > .10$ ,  $cc = 0.08$ ).

### 3.2 De twaalf verhaaltjes

In Tabel 1 staan de percentages van de leerlingen die bevestigend hebben geantwoord op de vraag of het in de verhaaltjes om discriminatie gaat. Aangezien het gaat om dichotome data (ja of nee discriminatie) hebben we een loglineaire analyse uitgevoerd met etniciteit van de respondent (autochtoon-allochtoon), type verhaaltje (uitschelden, verdelen en uitsluiten) en dader-slachtoffer (de vier configuraties) als factoren. Er is een significant effect voor type

**Tabel 1**  
Percentage leerlingen dat het gedrag in de verhaaltjes beoordeelt als een geval van discriminatie

	TOTALE GROEP (N = 177)	AUTOCHTONEN (N = 103)	ALLOCHTONEN (N = 74)
<b>SCHELDEN</b>			
Autocht-Autocht <sup>1</sup>	83%	84%	83%
Allocht-Allocht	80%	80%	85%
Autocht-Allocht	99%	99%	99%
Allocht-Autocht	83%	89%	78%
<b>VERDELEN</b>			
Autocht-Autocht	34%	34%	30%
Allocht-Allocht	35%	33%	37%
Autocht-Allocht	78%	80%	74%
Allocht-Autocht	50%	50%	51%
<b>UITSLUITEN</b>			
Autocht-Autocht	19%	20%	19%
Allocht-Allocht	23%	24%	20%
Autocht-Allocht	39%	37%	39%
Allocht-Autocht	24%	24%	30%

<sup>1</sup> Het eerste woord verwijst naar de dader in het verhaaltje en het tweede naar het slachtoffer.



verhaaltje (gestandaardiseerde z-waarde is 15.05) en voor dader-slachtoffer configuratie (z-waarde is -5.47). Het effect voor etniciteit is niet significant (z-waarde is 0.70).

In Tabel 1 is te zien dat de verhaaltjes over schelden door de meeste leerlingen als discriminatie worden beoordeeld. Voor de verhaaltjes over het verdelen van snoep en speelgoed zijn de percentages lager en voor sociale uitsluiting zijn ze het laagste. Alle drie de onderlinge verschillen zijn significant (paarsgewijze t-test).

Ten tweede is in Tabel 1 te zien dat binnen ieder type gedrag het verhaaltje met het autochtone kind als dader en het allochtone kind als slachtoffer het hoogste percentage instemmende antwoorden heeft. Hierbij wordt de situatie waarin een autochtoon kind een allochtoon kind uitscheldt door vrijwel alle kinderen als discriminatie beoordeeld.

De loglineaire analyse geeft ook een significant interactie effect aan tussen type verhaaltje en dader-slachtoffer configuratie (z-waarde is 2.03). Bij de verhaaltjes over de verdeling van snoep en speelgoed komt een verschil naar voren: het verhaaltje met een allochtone dader en een autochtoon slachtoffer wordt door een significant hoger percentage als discriminatie beoordeeld in vergelijking met de twee intratensche verhaaltjes. Dit verschil komt niet naar voren voor 'uitschelden' en 'uitsluiting'.

### 3.3 Verklaringen van discriminatie

De leerlingen hebben voor ieder van de twaalf verhaaltjes toegelicht waarom ze het wel of geen voorbeeld van discriminatie vinden. De gecodeerde redenen die zijn gegeven kunnen geanalyseerd worden in termen van leerling- en categorie-frequenties. Aangezien de verklaringen slechts één keer zijn gecodeerd voor iedere leerling komen beide frequenties echter overeen. Daarom zijn categorie-frequenties berekend voor ieder van de twaalf verhaaltjes. Vervolgens zijn percentages berekend voor iedere categorie binnen ieder van de drie typen gedrag. Tabel 2 bevat de resultaten van deze analyses. We zullen eerst de resultaten voor de bevestigende antwoorden bespreken. Ten eerste is in Tabel 2 te zien dat er leerlingen zijn die geen verklaring geven. Op alle twaalf verhaaltjes beperkt ongeveer 20% van de leerlingen zich tot een herhaling van wat in de ver-

haaltjes werd beschreven, bijvoorbeeld door te schrijven dat het discriminatie is omdat de een de ander uitscheldt. Ten tweede is er bij alle drie de typen gedrag een substantieel percentage dat verwijst naar etnische kenmerken (bijv. 'Het is discriminatie want zij is Turks'). Ten derde heeft ieder type gedrag een andere categorie met het hoogste percentage van het totaal aantal gecodeerde antwoorden. Voor 'schelden' is dit de categorie met antwoorden die er de nadruk op leggen dat het om discriminatie gaat omdat het slachtoffer niet verantwoordelijk is. Voor de verhaaltjes over 'verdelen' wordt met name het principe van verdelende rechtvaardigheid gebruikt en voor 'uitsluiten' wordt het principe van gemeenschappelijkheid het meeste genoemd. Er zijn hierbij geen significante verschillen tussen autochtone en allochtone leerlingen. Als we evenwel de percentages voor de autochtone en allochtone leerlingen op ieder verhaaltje apart bekijken komen er twee verschillen naar voren. Een lager percentage van de autochtone leerlingen refereert aan etnische kenmerken bij het verhaaltje waar een autochtoon kind een allochtoon kind uitscheldt ( $\chi^2$ -kwadraat (6,177) = 12.2,  $p < .05$ ,  $cc = 0.28$ ). En een hoger percentage van de autochtone leerlingen verwijst naar het principe van verdelende rechtvaardigheid bij het verhaaltje waar een autochtoon kind minder snoep geeft aan een allochtoon kind ( $\chi^2$ -kwadraat (6,177) = 16.3,  $p < .01$ ,  $cc = 0.35$ ). De allochtone leerlingen verwezen meer naar etnische kenmerken om dit gedrag te verklaren.

Voor de ontkennende antwoorden is er ook zo'n 20% die geen verklaring geeft voor het antwoord, maar voornamelijk herhaalt wat in het verhaaltje werd beschreven. Ook hier is voor ieder type gedrag een andere categorie met het hoogste percentage van het totaal aantal gecodeerde antwoorden. Voor schelden is dit de categorie verantwoordelijkheid. Als het slachtoffer op een of andere manier zelf verantwoordelijk wordt gehouden dan wordt het gedrag niet als discriminatie gezien. Veronderstelde verantwoordelijkheid van het slachtoffer is ook een rechtvaardiging die bij de andere twee typen gedrag wordt gebruikt. Voor het verdelen van snoep en speelgoed heeft de categorie 'verzachting' het hoogste percentage en deze categorie heeft ook een relatief hoog per-



**Tabel 2**

Percentages voor iedere categorie binnen de drie typen van gedrag, afzonderlijk voor bevestigende en ontkennende antwoorden op de vraag 'is dit discriminatie?'

	SCHULDEN	'JA' DISCRIMINATIE VERDELEN	UITSLUITEN
Moraliteit	14%	6%	13%
Verdelende rechtvaard.	--	44%	--
Gemeenschappelijkheid	--	--	37%
Gedragsalternatieven	11%	8%	4%
Onverantwoordelijk	33%	2%	4%
Etniciteit	18%	19%	20%
Rest-categorie	10%	3%	3%
Geen verklaring	14%	17%	19%
<b>Totaal aantal gecodeerde antwoorden<sup>1</sup></b>	<b>596</b>	<b>335</b>	<b>182</b>
		'NEE' DISCRIMINATIE	
Vrijheid	5%	3%	32%
Verantwoordelijkheid	39%	15%	13%
Verzachting	2%	42%	29%
Etniciteit	18%	4%	2%
Rest-categorie	13%	15%	8%
Geen verklaring	23%	22%	16%
<b>Totaal aantal gecodeerde antwoorden</b>	<b>81</b>	<b>330</b>	<b>481</b>

1 Het totaal aantal gecodeerde antwoorden voor iedere antwoordcategorie voor de drie typen gedrag

centage bij de verhaaltjes over sociale uitsluiting. In deze antwoorden wordt ter rechtvaardiging aangevoerd dat bijvoorbeeld de gevolgen van het gedrag niet ernstig zijn, dat de dader niets kwaads bedoelt, of dat het gedrag anders geïnterpreteerd moet worden ('plagen'). De verhaaltjes over sociale uitsluiting worden met name beoordeeld als geen gevallen van discriminatie omdat gesteld wordt dat ieder kind zelf mag beslissen met wie hij of zij wil spelen. Voor de redenen die gegeven worden bij de ontkennende antwoorden komen er geen significante verschillen naar voren tussen autochtonen en allochtonen leerlingen. Tenslotte komt alleen bij de verhaaltjes over schelden een substantieel percentage voor bij de categorie 'etnische kenmerken'. Door deze leerlingen wordt verklaard dat het in het verhaaltje niet om discriminatie gaat omdat de dader en slachtoffer tot dezelfde etnische groep behoren of omdat de dader een allochtoon kind is en het slachtoffer een autochtoon kind.

#### 4 Discussie/conclusies

In dit artikel is ingegaan op de betekenis van het begrip discriminatie voor kinderen zelf. Een

ruime meerderheid van de onderzochte tien- tot en met dertienjarigen weet wat discriminatie is. Bovendien komen er geen leeftijdsverschillen naar voren bij de betekenissen die discriminatie heeft. Leerlingen van tien jaar hebben eenzelfde beeld en idee van discriminatie als leerlingen van dertien jaar. Het prototypische voorbeeld van discriminatie is een situatie waarin een autochtoon kind een allochtoon kind uitscheldt, veelal zonder dat daarvoor een gerechtvaardigde reden bestaat. Op verschillende kenmerken van dit prototype kunnen we nader ingaan. Ten eerste werd in de voorbeelden die de leerlingen zelf gaven discriminatie vooral gezien als gedrag tussen twee of meer kinderen. Discriminatie werd geconceptualiseerd op het interpersoonlijke niveau en niet op het meer abstracte maatschappelijke niveau zoals de arbeidsmarkt of als maatschappelijke ongelijkheid. Ten tweede werd discriminatie voornamelijk gezien als schelden en in mindere mate als oneerlijk delen en sociale uitsluiting (vgl. Troyna & Hatcher, 1992). Discriminatie kan voor de leerlingen naar verschillende vormen van gedrag verwijzen, maar schelden is het meest typische voorbeeld.<sup>2</sup> Ten derde werd in de eigen voorbeelden van de leerlingen discriminatie voornamelijk gezien als etnische dis-

criminatie en niet bijvoorbeeld als discriminatie op grond van sekse of leeftijd. Deze beperking van discriminatie tot etnische discriminatie is ook bij adolescenten geconstateerd (Leeman, 1994). Ten vierde werd gedrag als discriminerend beoordeeld als het tegen morele beginselen ingaat of als er geen rechtvaardiging is voor het gedrag. Discriminatie is gedrag dat je gewoon niet doet omdat het verkeerd is of omdat het ingaat tegen principes van verdelende rechtvaardigheid en gemeenschappelijkheid. Dit wijst op de morele betekenis van discriminatie en het gebruik van algemene principes bij morele oordelen. Maar gedrag kan ook als discriminerend beoordeeld worden omdat er geen goede reden voor het gedrag is. Er kunnen omstandigheden zijn die het gedrag rechtvaardigen waardoor er geen sprake is van discriminatie. Verschillende leerlingen die bevestigend antwoordden op de vraag of het in het verhaaltje om discriminatie gaat, verklaarden dat de dader gedragsalternatieven had of dat het slachtoffer niet zelf verantwoordelijk is. Hiermee verwezen deze leerlingen impliciet naar mogelijke rechtvaardigingen: als er geen gedragsalternatieven zijn of het slachtoffer is (gedeeltelijk) wel zelf verantwoordelijk dan is er geen sprake van discriminatie. Een dergelijke redenering werd expliciet gevolgd door de leerlingen die het gedrag in de verhaaltjes geen vorm van discriminatie vonden. Zij stelden bijvoorbeeld dat het slachtoffer zelf verantwoordelijk is, of dat de dader het niet meende en dat het allemaal niet zo erg is. Daarnaast verwees een aantal van deze leerlingen naar het principe van vrijheid om het gedrag te rechtvaardigen. Dit wijst er op dat abstracte principes ook kunnen worden gebruikt om bijvoorbeeld uitsluiting te rechtvaardigen en niet alleen om gedrag te veroordelen.

Discriminatie werd overwegend gezien als een onaanvaardbare handeling van een autochtoon kind ten opzichte van een allochtoon kind. Voor sommige leerlingen was dit zelfs een definiërend kenmerk van discriminatie omdat ze hetzelfde gedrag tussen kinderen van een zelfde etnische groep of een allochtone dader en een autochtoon slachtoffer, niet als discriminatie beoordeelden. Deze resultaten laten zien dat de beoordeling van discriminatie niet alleen een kwestie is van de toepassing van abstracte morele principes. Kennis in de vorm van gang-

bare voorstellingen zijn van belang. Discriminatie is iets wat autochtone kinderen allochtone kinderen aandoen en met name uitschelden zonder reden. In termen van sociale representaties is dit de kern van de voorstelling die kinderen van discriminatie hebben. Een dergelijke kern wordt verondersteld de inhoud van de representatie te organiseren en de betekenis ervan te genereren (Guimelli, 1993). Door de organiserende en betekenisgevende functies komt deze kern over als onweerlegbaar en vanzelfsprekend waardoor alle leerlingen er mee instemmen dat het om discriminatie gaat.

In ons onderzoek kwamen er weinig verschillen naar voren tussen autochtone en allochtone leerlingen in hun begrip van discriminatie. Dit is tegengesteld aan het idee dat allochtone kinderen een ander begrip van discriminatie hebben op grond van de maatschappelijke positie van hun groep en eventuele ervaringen met negatieve oordelen over hun groep of henzelf. Maar het stemt overeen met het idee van sociale representaties dat benadrukt dat kinderen uit een zelfde sociale omgeving gemeenschappelijke voorstellingen hebben die ze gebruiken om (elkaars) gedrag van betekenis te voorzien. Er komen evenwel in ons onderzoek ook enkele significante verschillen tussen autochtone en allochtone leerlingen naar voren. Zo beschreven allochtone leerlingen in vergelijking met autochtone leerlingen eerder een allochtoon kind als slachtoffer en verwezen ze meer naar etnische kenmerken als verklaring voor discriminerend gedrag. Dit geeft aan dat het behoren tot een sociale meerderheids- of minderheidsgroepering niet geheel zonder belang is voor het begrip dat kinderen hebben van discriminatie.

Ondanks deze verschillen springen de vele overeenkomsten in het oog. Wij hebben geprobeerd te laten zien dat deze overeenkomsten geïnterpreteerd kunnen worden in termen van sociale representaties van discriminatie. Het lijkt bij de betekenis van discriminatie te gaan om sociaal gedeelde opvattingen, ideeën en waarden die georganiseerd zijn rond enkele betekenisdragende elementen en die worden ge(re)produceerd binnen de gemeenschap van kinderen en hun peergroep (Corsaro & Eder, 1990). Deze interpretatie betekent natuurlijk niet dat leerprocessen of algemene ontwikkelingen in het denkvermogen van kinderen van

geen belang zijn. Integendeel, maar cognitieve ontwikkelingsmodellen geven weinig inzicht in de inhoud van het denken van kinderen. De nadruk ligt op processen en structuren en niet zozeer op datgene waarover kinderen denken en hoe ze daarbij gangbare ideeën en opvattingen gebruiken.

Tenslotte zijn twee opmerkingen van belang bij het idee van sociale representaties en het uitgevoerde onderzoek. Beide opmerkingen verwijzen naar beperkingen van ons onderzoek en daarmee naar mogelijkheden voor vervolgonderzoek. Ten eerste zijn we er vanuit gegaan dat kinderen die in een zelfde sociale omgeving leven gemeenschappelijke ideeën en voorstellingen hebben. De sociale omgeving zelf is echter niet onderzocht en dit uitgangspunt is ook niet noodzakelijk juist. Hewitt (1986) laat bijvoorbeeld zien dat opgroeiende kinderen in eenzelfde buurt niet vanzelfsprekend leidt tot gedeelde betekenisverlening aan discriminatie. In de twee buurten die hij onderzoekt is dat in het ene geval wel en in het andere geval niet zo (zie ook Back, 1993). De mate waarin en de wijze waarop kinderen daadwerkelijk met elkaar omgaan zodat gemeenschappelijke betekenissen ge(re)produceerd kunnen worden verdient dan ook nader aandacht.

Ten tweede richt het idee van sociale representaties zich vooral op het verklaren van overeenkomsten in het denken. Dit brengt met zich mee dat er gemakkelijk onvoldoende oog is voor individuele verschillen. Niet alle kinderen in ons onderzoek zijn het over alle aspecten eens. Als constructivistische benaderingen het gevaar lopen van een eenzijdig individualistisch perspectief op cognitieve processen dan lopen theorieën over sociale cognitie het gevaar van een eenzijdig collectief perspectief. Onderzoek naar sociale representaties dient met andere woorden meer aandacht te krijgen voor de relatie tussen gedeelde betekenissen en individuele variatie (zie De Rosa, 1994).

Afsluitend hebben wij een nauwkeurig beeld proberen te geven over wat kinderen onder discriminatie verstaan. Dit roept niet alleen allerlei interessante theoretische vragen op, maar kan wellicht ook helpen om in de onderwijspraktijk beter aan te sluiten bij de beleevingswereld van kinderen.

## Noten

- 1 Een vierde vraag is *waar en wanneer* het gedrag zich voordoet. Omdat de meeste kinderen hierover in hun beschrijving geen informatie hebben gegeven kunnen we hier niet nader op ingaan.
- 2 In tegenstelling tot hun leerlingen zagen enkele leerkrachten van de scholen waar het onderzoek is uitgevoerd uitschelden niet als discriminatie. Zij vertelden ons vooraf dat er maar weinig gevallen van discriminatie tussen kinderen voorkomen, maar dat er wel regelmatig gescholden werd.

## Literatuur

- Aboud, F. (1988). *Children and prejudice*. New York: Basil Blackwell.
- Back, L. (1993). Race, identity and nation within an adolescent community in south London. *New Community*, 19, 217-233.
- Clark, K. (1966). *Prejudice and your child* (2nd ed.) Boston: Beacon.
- Corsaro, W. (1992). Interpretive reproduction in children's peer cultures. *Social Psychology Quarterly*, 55, 160-177.
- Corsaro, W. A., & Eder, D. (1990). Children's peer culture. *Annual Review of Sociology*, 16, 197-220.
- Damon, W. (1977). *The social world of the child*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Duveen, G., & Lloyd, B. (Eds.) (1990). *Social representations and the development of knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Elmer, N. (1987). Socio-moral development from the perspective of social representations. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 17, 371-388.
- Emler, N., & Dickinson, J. (1985). Children's representation of economic inequalities: The effects of social class. *British Journal of Developmental Psychology*, 3, 191-198.
- Emler, N., & Ohana, J. (1993). Studying social representations in children. In G. M. Breakwell & D. V. Canter (Eds.), *Empirical approaches to social representations* (pp. 63-89). Oxford: Clarendon.
- Emler, N., Ohana, J., & Moscovici, S. (1987). Children's beliefs about institutional roles: A cross-national study of representations of the teacher's role. *British Journal of Educational Psychology*, 57, 26-37.
- Guimelli, C. (1993). Locating the central core of social representations: towards a method. *European Journal of Social Psychology*, 23, 555-559.

- Hewitt, R. (1986). *White talk black talk*. Cambridge: University Press.
- Leeman, Y. (1994). *Samen jong: Nederlandse jongeren en lessen over inter-etnisch samenleven en discriminatie*. Utrecht: Van Arkel.
- Lloyd, B. (1987). Social representations of gender. In J. Bruner & H. Haste (Eds.), *Making sense: The child's construction of the world* (pp. 147-162). London: Methuen.
- Milner, D. (1983). *Children and race: Ten years on* (2nd ed.) London: Ward Lock.
- Moscovici, S. (1982). The coming era of social representations. In J. P. Codol & J. Leyens (Eds.), *Cognitive analysis of social behavior* (pp. 115-150). The Hague: Nijhoff.
- Moscovici, S. (1984). The phenomenon of social representations. In R. Farr & S. Moscovici (Eds.), *Social representations* (pp. 3-69). Cambridge: Cambridge University Press.
- Resnick, L. B., Levine, J. M., & Teasley, S. D. (Eds.) (1991). *Perspectives on socially shared cognition*. Washington: American Psychological Association.
- Rosa, A. S. De (1994). From theory to metatheory in social representations: The lines of argument of a theoretical-methodological debate. *Social Science Information*, 33, 273-304.
- Saharso, S. (1992). *Jan en alleman: Etnische jeugd over etnische identiteit, discriminatie en vriendschap*. Utrecht: Van Arkel.
- Troyna, B., & Hatcher, R. (1992). *Racism in children's lives: A study of mainly-white primary schools*. London: Routledge.
- Turiel, E. (1983). *The development of social knowledge: Morality and convention*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Uzzell, D., & Blud, L. (1993). Vikings! Children's social representations of history. In G. M. Breakwell & D. C. Canter (Eds.), *Empirical approaches to social representations* (pp. 110-133). Oxford: Clarendon.
- Verkuyten, M. (1992). *Zelfbeleving van jeugdige allochtonen*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Verkuyten, M., & Masson, K. (1993). Etnisch categoriseren door kinderen op multi-etnische scholen: het relatieve belang van etnische achtergrond. *Psychologie & Maatschappij*, 63, 147-161.
- Zeegers, W., & Jansz, J. (1988). Betekenisgeving als sociaal proces. *Psychologie & Maatschappij*, 12, 117-132.

## Auteurs

M. Verkuyten, B. Kinket en Ch. van der Wielen zijn verbonden aan de vakgroep Algemene Sociale Wetenschappen van de Sociale Faculteit aan de Universiteit Utrecht.

Adres: Heidelberglaan 2, 3584 CS Utrecht.

## Abstract

### Children's understanding of discrimination

M. Verkuyten, B. Kinket & Ch. van der Wielen. *Pedagogische Studiën*, 1996, 73, 447-458.

In total 193 Dutch and ethnic minority children between 10 and 13 years of age participated in this study. Using a questionnaire with open-ended and closed questions it was found that there were shared beliefs and understandings about when a specific act is considered discriminatory, who the actors are and why the discrimination occurs. The prototypical example of discrimination is a situation in which a Dutch child calls a minority child names without an acceptable reason. Discrimination was seen to a lesser degree as unequal division of valued things and as social exclusion. Consistent with social representation theory and contrary to common belief there were very few differences in understanding of discrimination between ethnic majority and minority children. No differences were found for age and gender.



# Leereffecten van Jeugdjournaal en gedrukt nieuws bij kinderen: Een mediumvergelijkend experiment\*

J. H. Walma van der Molen en T. H. A. van der Voort

## Samenvatting

In deze studie werd een experiment uitgevoerd waarin (a) de herinnering van kinderen van nieuws gepresenteerd via de televisie en in gedrukte vorm werd vergeleken en (b) werd nagegaan of de relatieve effectiviteit van beide media als overbrengers van nieuws afhankelijk is van het leesvaardigheidsniveau van kinderen en een tevoren gecreëerde toetsverwachting. Aan een steekproef van 152 kinderen uit groep 6 en 8 werd een compilatie van vijf onderwerpen uit het Jeugdjournaal voorgelegd, ofwel in de vorm van de originele televisieberichten, ofwel in de vorm van inhoudelijk vergelijkbare gedrukte versies. Binnen iedere conditie wist de helft van de kinderen dat een retentietoets zou volgen; de andere kinderen hadden geen toetsverwachting. De resultaten op een schriftelijke kennistoets lieten zien dat de kinderen die het nieuws op de televisie zagen zich meer herinnerden dan de kinderen die de gedrukte versies lazen, ongeacht hun leesvaardigheidsniveau of toetsverwachting.

## 1 Inleiding

De afgelopen decennia is de televisie voor de meeste mensen de belangrijkste bron voor nieuwsinformatie geworden. Al vanaf het midden van de jaren zestig werd deze trend zichtbaar in publieke-opinie-studies en gedurende de laatste dertig jaar heeft de televisie haar voorsprong op haar naaste mededinger, de krant, geleidelijk aan steeds verder vergroot (Roper Reports, 1995). Het feit dat veel mensen zeggen dat de televisie hun primaire

nieuwsbron is, betekent echter nog niet dat de televisie ook daadwerkelijk het meeste bijdraagt aan de kennis die het publiek van het nieuws heeft. In de eerste plaats zijn er aanwijzingen dat respondenten de mate waarin zij aan televisienieuws en aan kranten worden blootgesteld soms verkeerd inschatten (Robinson & Levy, 1986). Bovendien twijfelen veel onderzoekers aan het vermogen van de televisie om nieuwsinformatie over te dragen en wordt de krant meestal als een effectiever medium gezien (e.g., Gunter, 1987; Robinson & Levy, 1986).

Drie soorten redenen zijn aangevoerd waarom men van televisienieuws minder kennis zou opdoen dan van nieuws uit de krant. De eerste soort heeft betrekking op *intrinsieke verschillen* tussen de twee media en de wijze waarop de verstrekte informatie cognitief wordt verwerkt. Eén intrinsiek verschil is dat kijkers over hun informatieverwerking minder controle kunnen uitoefenen dan lezers (Kozma, 1991). Terwijl het lezen van gedrukt nieuws in een zelf-gekozen tempo plaatsvindt, wordt het tempo waarin men het televisienieuws consumeert bepaald door de programmamaker. Vanaf het moment dat een onderwerp is afgelopen, heeft de kijker niet meer de gelegenheid om terug te kijken. De lezer heeft daarentegen de kans om passages te herlezen en details na te kijken, hetgeen het opslaan van informatie kan bevorderen (e.g., Furnham & Gunter, 1985; Gunter, 1987). Een tweede intrinsiek verschil betreft de wijze waarop beide media het nieuws structureren. De opbouw van kranteberichten is beter zichtbaar dan die van nieuwsberichten op de televisie. Het gebruik van kopjes, de indeling in paragrafen en andere middelen die bij gedrukt materiaal gebruikt worden om lijn in een verhaal aan te brengen, kunnen het verwerken van informatie uit de krant bevorderen (Furnham, Gunter & Green, 1990). Tenslotte presenteert de televisie het nieuws met behulp

\* Dit onderzoek werd gesubsidieerd door de Stichting Gedragswetenschappen (SGW) van NWO (projectnummer 575-87-706).

van zowel bewegende beelden als geluid en gesproken commentaar, terwijl de krant zich beperkt tot het gedrukte woord, eventueel aangevuld met fotomateriaal. In beginsel kunnen de beelden die de televisie aan de verbale boodschap toevoegt de overdracht van informatie bevorderen (Gunter, 1991). Dit voordeel van de televisie gaat echter alleen op wanneer de beelden inhoudelijk sporen met het gesproken commentaar.

De tweede soort verklaringen heeft betrekking op de manier waarop *producenten* van beide media gebruik maken. Het voordeel dat het gebruik van televisiebeelden biedt, wordt vaak weer ongedaan gemaakt door de wijze waarop de makers van televisienieuws het medium gebruiken. De in het televisienieuws vertoonde beelden zijn vaak ongerelateerd aan het gesproken commentaar, hetgeen de kijker juist van de verbale boodschap kan afleiden (Drew & Grimes, 1987; Grimes, 1991; Reese, 1984; Wember, 1976). Daarnaast wordt het televisienieuws vaak in een hoog tempo aangeboden, met weinig redundantie en herhaling, waardoor de kijker moeite heeft de informatie tijdig in zich op te nemen (e.g. Robinson & Levy, 1986). Tenslotte ontvangt de kijker per bericht beduidend minder informatie dan de lezer van de krant (Robinson & Levy, 1986). In nieuwsuitzendingen wordt meestal niet meer dan twee minuten voor een onderwerp ingeruimd (Graber, 1990) en een complete journaaluitzending van 25 tot 30 minuten bevat minder verbale informatie dan de voorpagina van een dagblad (Furnham & Gunter, 1985).

Een derde type verklaring wijt het veronderstelde geringere vermogen van de televisie om nieuwsinformatie over te dragen aan verschillen in de wijze waarop de *consumenten* van beide media gebruik maken. Vaak wordt verondersteld dat de kijker het nieuws in vergelijking met de krantelzer minder aandachtig tot zich neemt en gemakkelijker wordt afgeleid (Robinson & Levy, 1986).

De aanname dat de kijker naar het televisienieuws minder kennis opdoet dan de lezer van de krant, wordt ondersteund door correlatieve studies waarin de gebruiksfrequentie van de twee nieuwsmedia gerelateerd werd aan de mate waarin het publiek op de hoogte was met het nieuws. Krantelzers kwamen uit de meeste van deze studies als beter geïnformeerd naar

voren dan kijkers, een verschil dat overeind bleef na controle voor opleidingsniveau en andere predictoren (zie voor een overzicht: Robinson & Davis, 1990; Robinson & Levy, 1986). Dit verschil in informatieniveau tussen kijkers en lezers is echter deels verklaarbaar uit het feit dat de krant doorgaans meer informatie over het nieuws geeft dan de televisie. Van dit voordeel was echter geen sprake in experimenten waarin een vergelijking werd gemaakt tussen het onthouden van nieuwsberichten van de televisie en de herinnering van gedrukte versies die identiek waren aan het gesproken televisiecommentaar. Met uitzondering van één studie, waarin geen mediumverschil werd aangetroffen (Stauffer, Frost & Rybolt, 1981), lieten alle mediavergelijkende experimenten zien dat de gedrukte versies beter werden onthouden dan de vergelijkbare televisieversies (DeFleur, Davenport, Cronin & DeFleur, 1992; Facorro & DeFleur, 1993; Furnham & Gunter, 1985; Gunter & Furnham, 1986; Gunter, Furnham & Gietson, 1984; Gunter, Furnham & Leese, 1986; Wicks & Drew, 1991; Wilson, 1974).

Deze experimentele studies naar de relatieve verdiensten van televisie en krant als overdragers van nieuws zijn nagenoeg uitsluitend uitgevoerd bij volwassenen. Afgezien van één quasi-experimentele mediumvergelijkende studie (Beentjes, Vooijs & Van der Voort, 1993), is tot op heden niet nagegaan of de gevonden superioriteit van de krant ook voor kinderen geldt. Anders dan bij volwassenen, is bij kinderen in ieder geval wel duidelijk dat de televisie inderdaad de hoofdbron is voor nieuwsinformatie. Ongeveer tweederde van de kinderen uit de hoogste klassen van de basisschool zegt dagelijks of wekelijks naar nieuwsprogramma's op de televisie te kijken (Anderson, Mead & Sullivan, 1986). De overgrote meerderheid van de kinderen noemt de televisie als het medium waaraan zij de meeste kennis omtrent het nieuws ontleen, aanzienlijk meer dan aan andere media en aan discussies met leraren, leeftijdgenoten of ouders (Comstock & Paik, 1991). Aan de juistheid van deze opinie van kinderen hoeft niet getwijfeld te worden, omdat onderzoek heeft aangetoond dat kinderen nauwelijks kranten lezen, de radio primair als 'music box' gebruiken (Van Lil, 1989) en zelden met anderen over het nieuws praten (Drew & Reeves, 1980). Omdat kinderen nauwelijks

alternatieve nieuwsbronnen gebruiken, heeft de komst van de televisie de toegankelijkheid van nieuws voor kinderen sterk vergroot (Comstock & Paik, 1991).

De eerder besproken mediumvergelijkende experimenten met volwassenen suggereren dat het nadelig is dat kinderen vooral via de televisie met het nieuws geconfronteerd worden, omdat de krant effectiever zou zijn bij de overdracht van nieuwsinformatie. Het is echter zeer de vraag of de bevindingen uit de bij volwassenen uitgevoerde mediavergelijkende experimenten op kinderen van toepassing zijn. Er zijn tenminste drie factoren die de generaliseerbaarheid van de resultaten van deze experimenten beperken. In de eerste plaats is de leesvaardigheid bij kinderen minder sterk ontwikkeld dan bij volwassenen, waardoor kinderen waarschijnlijk minder goed in staat zijn om te profiteren van de voordelen die gedrukt nieuws bij de opname van informatie biedt. Daarnaast zijn de mediumvergelijkende studies uitsluitend uitgevoerd bij hoger opgeleide volwassenen. Dit roept de vraag op of de veronderstelde superioriteit van de krant niet beperkt blijft tot of vooral opgaat voor de goede lezers, terwijl de matige lezers relatief meer baat zouden kunnen hebben bij nieuws dat verstrekt wordt via de televisie. Tenslotte zijn de mediumvergelijkende studies uitgevoerd bij proefpersonen die te voren wisten dat zij na afloop over hun kennis van het nieuws zouden worden ondervraagd. De bevindingen uit deze studies zijn daarom niet noodzakelijkerwijze van toepassing op de thuissituatie, waar beide media gebruikt worden zonder dat een toets wordt verwacht. Denkbaar is, dat de aankondiging van een retentietoets verschillend uitwerkt op de motivatie van lezers en kijkers, hetgeen implicaties kan hebben voor de relatieve effectiviteit die voor beide media wordt aangetroffen.

De bedoeling van de huidige studie was driedelig. Het eerste, en meest belangrijke doel, was na te gaan of het bij hoog opgeleide volwassenen gevonden leervoordeel van gedrukt nieuws boven televisienieuws ook geldt voor kinderen uit de hoogste klassen van de basisschool. Meer in het bijzonder werd onderzocht hoe de herinnering van kinderen van televisienieuws dat speciaal voor hen is gemaakt (het Jeugdjournaal) zich verhoudt tot de retentie van inhoudelijk vergelijkbaar gedrukt

nieuws. Ten tweede werd onderzocht in hoeverre de relatieve effectiviteit van televisie en krant als overdragers van nieuws afhankelijk is van het niveau van leesvaardigheid van de kinderen. Ten slotte werd nagegaan of de relatieve effectiviteit van televisie- en gedrukt nieuws afhankelijk is van de wetenschap dat men over de opgedane kennis van het nieuws ondervraagd zal worden.

## 1.1 Hypothesen

### *Differentiële herinnering van televisie- en verbaal nieuws*

Hoe de differentiële herinnering van televisie- en gedrukt nieuws bij kinderen uitvalt, is tot op heden slechts in één quasi-experimenteel mediumvergelijkend experiment onderzocht (Beentjes, Vooijs & Van der Voort, 1993). Beentjes et al. vonden bij kinderen uit de hoogste klassen van de basisschool dat kijkers naar een compilatie van onderwerpen uit het Jeugdjournaal zich meer herinnerden dan lezers van inhoudelijk identieke gedrukte versies, zij het dat het aangetroffen leervoordeel van televisie beperkt bleef tot de kinderen die geen retentietoets verwachtten.

In enkele mediumvergelijkende experimenten die eveneens bij kinderen uit de hoogste klassen van het basisonderwijs werden uitgevoerd, is nagegaan hoe de herinnering van *fictionele* televisieverhalen zich verhoudt tot de herinnering van gedrukte versies. Deze studies lieten eveneens zien dat kinderen niet noodzakelijkerwijs het meest gebaat zijn bij gedrukte informatie. Terwijl in de Israëliëse studies van Salomon en Leigh (1984) geen significante mediumverschillen in herinnering werden aangetroffen, wees een tweetal Nederlandse studies uit dat kinderen fictieve televisieverhalen, vergeleken met gedrukte versies, met minder fouten (Beentjes & Van der Voort, 1991a; 1991b) en vollediger (Beentjes & Van der Voort, 1991b) navertelden. In een derde Nederlandse studie was het leervoordeel van televisie boven tekst echter alleen waarneembaar op een uitgestelde herinneringstoets (Beentjes & Van der Voort, 1993).

Naar het onthouden door kinderen van fictieve verhalen zijn behalve studies waarbij televisie- en gedrukt materiaal werd vergeleken ook studies uitgevoerd waarbij een vergelijking tussen televisie en radio werd gemaakt. In

deze televisie-radio-studies werd de herinnering van fictieve televisieverhalen geconstrueerd met de retentie van inhoudelijk identieke verhalen die kinderen beluisterden. De bevindingen uit deze studies kunnen indicatief zijn voor de te verwachten uitkomsten bij de huidige vergelijking van televisie- en gedrukt nieuws, omdat er aanwijzingen zijn dat de vaardigheden die kinderen nodig hebben om beluisterde verhalen te verwerken overeenkomstig zijn aan de vaardigheden benodigd voor de verwerking van zelf-gelezen verhalen (Pezdek, Lehrer & Simon, 1984). Pezdek et al. boden kinderen een fictief verhaal in gedrukte vorm aan en een ander verhaal in ofwel een radio- ofwel een televisieuitvoering. De retentie van de gedrukte verhalen vertoonde een positieve samenhang met die van de beluisterde verhalen, maar was ongerelateerd aan de retentie van de televisieverhalen. De auteurs leidden hieruit af dat er een overlap bestaat tussen de informatieverwerkingsvaardigheden waarop de twee verbale media, radio en het gedrukte woord, een beroep doen.

De televisie-radio-studies lieten bijna zonder uitzondering zien dat kinderen het meest onthielden van de televisieversies: de kinderen uit de televisieconditie herinnerden zich meer centrale informatie (Greenfield & Beagles-Roos, 1988), meer verhaaldetails (Beagles-Roos & Gat, 1983; Greenfield & Beagles-Roos, 1988) en meer acties (Beagles-Roos & Gat, 1983; Gibbons, Anderson, Smith, Field & Fischer, 1986; Hayes, Kelly & Mandel, 1986; Meringoff, 1980). De bevinding dat televisieverhalen beter werden onthouden dan radioverhalen is vaak verklaard met behulp van de duale-coderings-hypothese van Paivio (1969, 1971). Volgens Paivio wordt audiovisuele informatie in twee verschillende maar gerelateerde codes in het geheugen opgeslagen, een verbale en een visuele code, terwijl radioinformatie alleen verbaal wordt opgeslagen. Tijdens de herinnering kan de visuele code als een extra herinneringscode dienen bovenop de verbale code en daarom zouden televisieverhalen beter worden onthouden dan radioverhalen.

In de huidige studie werd eveneens verwacht dat de televisie het meest effectieve medium is om aan kinderen informatie over te dragen, en wel om drie redenen. Ten eerste, omdat, zoals eerder gesteld, kinderen door hun nog

niet volledig ontwikkelde leesvaardigheid niet in staat zijn om optimaal te profiteren van de mogelijkheden die gedrukt materiaal biedt bij de verwerking van informatie. Ten tweede, omdat de televisie-radio-studies hebben aangetoond dat kinderen juist wel baat hebben bij de extra geheugensteun die de toevoeging van beelden aan het gesproken commentaar bij de televisie biedt. En ten derde, omdat in de huidige studie gebruik werd gemaakt van berichten uit het Jeugdjournaal, een programma waarin ernaar gestreefd wordt om geen beeldmateriaal te gebruiken dat afleidt van de verbale boodschap. De eerste hypothese luidde daarom:

H<sub>1</sub>: Kinderen onthouden meer van televisienieuws dan van vergelijkbare gedrukte nieuwsversies.

### *Leesvaardigheid*

Goede lezers onderscheiden zich van matige lezers doordat zij beter in staat zijn om zowel centrale als bijkomstige informatie uit een tekst op te nemen, een tekst te analyseren en er gepaste conclusies uit te trekken (Daneman, 1991). Omdat goede lezers teksten beter onthouden dan matige lezers, ligt het in de rede dat het door ons verwachte verschil in de herinnering van televisie- en gedrukt nieuws bij goede lezers minder sterk ten gunste van televisie zal uitvallen dan bij matige lezers. Bij ons weten is een dergelijk interactie-effect tot op heden slechts in één studie nagegaan (Beentjes & Van der Voort, 1993). De auteurs vonden inderdaad aanwijzingen dat het leervoordeel van televisie boven tekst bij de goede lezers minder sterk was dan bij de matige lezers. Deze bevinding had echter betrekking op het onthouden van fictieve verhalen. Bovendien vond de classificatie van kinderen in goede en matige lezers plaats op basis van leerkrachtoordelen in plaats van objectieve testgegevens. Daarom werd dit interactie-effect in de huidige studie opnieuw onderzocht. De verwachting luidde:

H<sub>2</sub>: Het leervoordeel van televisie- boven gedrukt nieuws valt bij matige lezers hoger uit dan bij goede lezers.

In de huidige studie waren twee leeftijdsgroepen betrokken: kinderen uit groep 6 en groep 8 van het basisonderwijs. Omdat de leesvaardigheid van de jongste leeftijdsgroep minder ontwikkeld is die dan van de oudere leef-



tijdsgroep, wordt het gedrukte nieuws door de jongere kinderen vermoedelijk minder goed onthouden dan door de oudere kinderen, met als mogelijke implicatie dat de jongere kinderen relatief meer baat hebben bij de televisie-informatie. Een dergelijk interactie-effect werd inderdaad in een vergelijkingsstudie van Beentjes en Van der Voort (1991b) aangetroffen. Zij vonden dat kinderen uit groep 6 een fictief televisieverhaal beter reproduceerden dan een vergelijkbaar gedrukt verhaal, terwijl het voordeel van televisie boven tekst bij de kinderen uit groep 8 was verdwenen. Derhalve luidde de verwachting:

H<sub>3</sub>: Het leervoordeel van televisie- boven gedrukt nieuws valt bij kinderen uit groep 6 hoger uit dan bij kinderen uit groep 8.

### **Toetsverwachting**

Terwijl in het dagelijks leven de kijker en de krantelezer het nieuws tot zich nemen zonder te verwachten dat zij achteraf over de opgedane kennis ondervraagd worden, wisten de proefpersonen in de mediumvergelijkingsexperimenten met volwassenen steeds op voorhand dat hun retentie van het nieuws getoetst zou worden. Verwacht mag worden dat proefpersonen gemotiveerd door de aankondiging van een toets meer hun best zullen doen om zowel het televisie- als het gedrukte nieuws in zich op te nemen, met als gevolg dat de retentie wordt verhoogd (Craik, 1979). De vraag is echter of de aankondiging van een test de mentale inspanning van kijkers en lezers in dezelfde mate verhoogt. In een studie bij kinderen vonden Beentjes et al. (1993) dat de aankondiging van een retentietoets het mentale inspanningsniveau bij lezers sterker verhoogde dan bij kijkers, een resultaat dat de auteurs niet hadden verwacht. Salomon en Leigh (1984) vonden daarentegen, eveneens bij kinderen, dat het mentale inspanningsniveau van de kijkers door een toetsaankondiging sterker werd verhoogd dan dat van de lezers. Deze uitslag was wel voorzien en de auteurs gaven er ook een plausibele verklaring voor. Omdat kinderen van nature, dat wil zeggen in een situatie zonder toetsverwachting, al geneigd zijn om meer mentale inspanning te investeren in het lezen van teksten dan in het kijken naar de televisie (Salomon, 1984; Salomon & Leigh, 1984), lijkt het

aannemelijk dat de aankondiging van een toets vooral de mentale inspanning van de kijkers zal verhogen. In de huidige studie luidde de verwachting daarom:

H<sub>4</sub>: De hoeveelheid mentale inspanning die kinderen zonder toetsverwachting in het verwerken van televisie- en gedrukt nieuws investeren, wordt door de aankondiging van een toets bij de kijkers sterker verhoogd dan bij de lezers.

Indien vooral de kijkers baat hebben bij een motivatieverhogende instructie, mag tevens verondersteld worden dat de kijkers, aangespoord door een toetsaankondiging, ook meer leren dan de lezers. In de huidige studie werd daarom verwacht:

H<sub>5</sub>: Het leervoordeel van televisie- boven gedrukt nieuws valt bij kinderen die een toets verwachten hoger uit dan bij kinderen die geen toets verwachten.

## **2 Methode**

### **2.1 Proefpersonen**

Het onderzoek werd uitgevoerd bij 73 meisjes en 79 jongens, afkomstig uit de groepen 6 ( $n = 72$ ;  $M$  leeftijd = 9.3 jaar) en 8 ( $n = 80$ ;  $M$  leeftijd = 11.2 jaar) van vijf basisscholen uit Leiden en omgeving. De kinderen kwamen zowel uit lagere als gemiddelde sociaal-economische milieus. Zij hadden geen leer-, visuele, spraak- of gehoorstoornissen. Kinderen met een score op een gestandaardiseerde test voor begrijpend lezen (CITO, 1981, 1991) die meer dan twee standaardafwijkingen onder het groepsgemiddelde lag, werden buiten de steekproef gehouden. De aanname was dat deelname van deze subgroep van zeer zwakke lezers de uitkomsten voor de tekstconditie te zeer zou benadelen.

### **2.2 Opzet**

Gebruik werd gemaakt van een 2 (groep 6 vs. groep 8) x 2 (matige vs. goede lezers) x 2 (tekst vs. televisie) x 2 (met vs. zonder toetsverwachting)-opzet. Ter verkleining van de foutvariantie werd gekozen voor een 'randomized block factorial design' (Kirk, 1968). Begrijpend lezen werd als matchingvariabele gebruikt bij het vormen van blokken, in de verwachting dat deze variabele positief correleert met retentie van het nieuws. Binnen elk van de

twee leeftijdsgroepen werden kinderen aan de hand van hun scores op een test voor begrijpend lezen gegroepeerd in blokken van vier kinderen met identieke of aangrenzende scores. Vervolgens werden de kinderen binnen elk blok willekeurig toegewezen aan één van de 2 (tekst vs. televisie) x 2 (met vs. zonder toetsverwachting) experimentele condities. Omdat de kinderen gegroepeerd waren in blokken van vier met een vergelijkbaar leesvaardigheidsniveau, konden de factoren 'medium' en 'toetsverwachting' in de analyse behandeld worden als binnen-proefpersonen-, of liever, 'binnen-blokken'-factoren; de twee overige factoren waren tussen-proefpersonen-factoren. Het onderscheid tussen matige en goede lezers werd tot stand gebracht door binnen iedere leeftijdsgroep de mediaan bij de scores op de begrijpend lezen test als 'cut-off score' te gebruiken. De helft van de kinderen in het experiment behoorde tot de categorie 'matige lezers', de andere helft tot de 'goede lezers'. Om te controleren voor mogelijke proefleidereffecten, werd binnen elke leeftijdsgroep de deelname van drie proefleiders systematisch gevarieerd over de vier experimentele condities. De belangrijkste afhankelijke variabelen waren: de hoeveelheid mentale inspanning die kinderen in het lezen of bekijken van het nieuws investeren en de proportie goede antwoorden op een kennistoets over de nieuwsberichten.

### 2.3 Stimulusmateriaal

Elk kind nam kennis van vijf nieuwsberichten. De helft van de kinderen zag de berichten op de televisie; de andere helft las zelf de gedrukte versies van deze berichten.

De vijf onderwerpen waren ontleend aan het Jeugdjournaal, een nieuwsrubriek die het nieuws begrijpelijk wil maken voor kinderen tussen de 10 en 12 jaar. Om voorkennis over de gebruikte nieuwsonderwerpen te verkleinen, werden onderwerpen geselecteerd die ten minste een jaar voor aanvang van het experiment waren uitgezonden. Met hetzelfde doel werden onderwerpen gekozen die slechts één keer in het nieuws waren geweest. Het gesproken commentaar bij de televisie-nieuwsberichten was zonder kennis van de begeleidende beelden begrijpelijk. Daarom kon het letterlijk uitgeschreven commentaar van de televisieversies gebruikt worden in de tekstconditie,

zonder iets weg te laten of toe te voegen.

De vijf geselecteerde berichten vormden een representatieve afspiegeling van het nieuws dat in het Jeugdjournaal aan bod komt, en bestonden dan ook uit zowel berichten die vooral voor kinderen interessant zijn als typische 'volwassen' nieuwsberichten. Zij handelden over de volgende gebeurtenissen: 'Beer vrijgelaten in natuurpark na jaren van gevangenschap', 'Japanse kinderen spijbelen veel omdat ze gepest worden', 'Koningin Beatrix opent nieuwe treintunnel', 'Neushoorn ten onrechte verkocht aan een circus' en 'Nieuwe Amerikaanse wet maakt het moeilijker om wapens te kopen'. Ten behoeve van de televisieconditie werden de vijf onderwerpen aan elkaar gemonteerd en gegoten in het 'format' van een complete uitzending van het Jeugdjournaal, inclusief leader en aftiteling. De totale duur van de televisieversie was 11 minuten, ongeveer gelijk aan de duur van een normale uitzending van het Jeugdjournaal.

De tekstversies van de vijf berichten werden opgemaakt als een artikel uit de krant. De titelkaarten die in de televisieversies werden gebruikt bij de aankondiging van elk nieuw onderwerp werden als kop voor de tekstversies gebruikt. De introductie bij ieder onderwerp, die aan het begin van elk nieuwsbericht door de nieuwslezer werd uitgesproken, werd in de eerste alinea van de tekstversies vet gedrukt weergegeven. De resterende tekst werd afgedrukt in twee kolommen. Op deze manier werd geprobeerd de normale opmaak van een krantartikel zo dicht mogelijk te benaderen, terwijl de verbale informatie in de tekst- en televisieversies constant werd gehouden.

### 2.4 Procedure

Per deelnemende school werd het experiment tegelijkertijd in twee ongebruikte kamers of lokalen in het schoolgebouw uitgevoerd, een kamer voor de televisieconditie en een kamer voor de tekstconditie. De kinderen werden getest in kleine groepjes van drie of vier leerlingen. De kinderen werden in plaats van ieder apart, in kleine groepjes getest om de vergelijkbaarheid tussen de experimentele conditie zonder toetsverwachting en de thuissituatie te vergroten. De veronderstelling was dat het moeilijk zou zijn kinderen op een informele manier het nieuws te laten lezen of bekijken als

zij alleen zouden zijn met een vreemde proefleider.

De kinderen werden in groepjes van zes of acht uit hun klaslokaal gehaald. De kinderen die aan de televisieconditie waren toegewezen werden door een proefleider naar de 'televisieruimte' gebracht; de overige leerlingen gingen met een andere proefleider mee naar de 'leesruimte'. In beide locaties zaten kinderen aan tafels die ver uit elkaar gezet waren. In de televisieruimte zaten de kinderen ongeveer twee meter verwijderd van een 40cm-kleurentelevisie, die op ooghoogte was geplaatst.

Om mogelijke school- of groepseffecten te vermijden, waren alle vier de experimentele condities vertegenwoordigd in iedere school en klas. Per klas namen maximaal 16 kinderen aan het experiment deel. Om te voorkomen dat kinderen elkaar op de hoogte stelden van wat er in het experiment van hen werd verwacht, werden de experimentele behandelingen van kinderen uit dezelfde klas in één ochtend of middag afgerond. De kinderen uit de klas die toegewezen waren aan de televisie- of tekstconditie zonder toetsverwachting namen deel aan de eerste sessie. De overige kinderen, die waren toegewezen aan een televisie- of tekstconditie met toetsverwachting, werden getest in een aansluitende tweede sessie. Een sessie duurde ongeveer 50 minuten.

In de condities zonder toetsverwachting werd kinderen verteld: "We gaan vandaag eens iets anders, iets bijzonders doen. Ik moet alleen nog wat voor jullie voorbereiden, en dat kan ik nu pas doen, omdat ik nu pas weet hoe jullie heten." In de televisieconditie vervolgde de proefleider: "In de tussentijd kunnen jullie wat naar de televisie kijken. Ik heb hier een videoband met een aflevering van het Jeugdjournaal. Daar kunnen jullie naar kijken terwijl ik bezig ben." In de tekstconditie zei de proefleider: "In de tussentijd kunnen jullie wat lezen. Ik heb hier een paar stukjes uit een kinderkrant. Die kunnen jullie lezen terwijl ik bezig ben." Op een onnadrukkelijke manier werd aan de kinderen gevraagd om niet met elkaar te praten, omdat de proefleider zich anders moeilijk zou kunnen concentreren.

In de condities met toetsverwachting werd kinderen gezegd: "We gaan vandaag een testje doen." In de televisieconditie zei de proefleider: "Ik heb hier een videoband met een afleve-

ring van het Jeugdjournaal, die we gaan bekijken." In de tekstconditie werd gezegd: "Ik heb hier een paar stukjes uit een kinderkrant, die jullie moeten lezen." Vervolgens werd de instructie gegeven: "Jullie moeten goed opletten bij wat jullie straks gaan zien (of: gaan lezen), want na afloop krijgen jullie er vragen over."

Terwijl de expositietijd voor de kinderen die het nieuws via de televisie zagen steeds 11 minuten bedroeg, werd de kinderen in de tekstconditie toegestaan het nieuws in hun eigen tempo te lezen. Er werd van afgezien om de expositietijd voor de televisie- en tekstcondities gelijk te stellen, omdat een vooronderzoek had uitgewezen dat de meeste kinderen meer dan 11 minuten nodig hadden om de vijf nieuwsberichten te lezen. Gelijkstelling van de expositietijd zou daarom de tekstconditie onrecht aandoen en een zinvolle mediumvergelijking in de weg staan. De gemiddelde leestijd bedroeg 12.59 minuten.

Onmiddellijk na vertoning van de televisieversie kregen de kinderen in de televisieconditie de vragenlijst voor de eerste afhankelijke variabele gepresenteerd. In de tekstconditie waren de kinderen niet altijd op hetzelfde moment klaar met lezen. Hen werd gevraagd een hand op te steken als zij klaar waren en vervolgens werd hen de eerste vragenlijst overhandigd. De eerste maat die werd afgenomen betrof de mentale inspanning die kinderen in het bekijken of lezen van de nieuwsonderwerpen hadden geïnvesteerd. Vervolgens werd aan de hand van een 'cued-recall test' vastgesteld wat kinderen van de onderwerpen hadden onthouden. Beide maten werden voorafgegaan door een schriftelijke uitleg. Het leesvaardigheidsniveau van de kinderen was reeds drie weken voorafgaand aan het experiment vastgesteld.

## 2.5 Meetinstrumenten

### *Begrijpend lezen*

Het leesvaardigheidsniveau van de kinderen werd gemeten met behulp van gestandaardiseerde tests voor begrijpend lezen, ontwikkeld door het CITO. Verschillende tests werden gebruikt voor kinderen uit groep 6 (CITO, 1981) en groep 8 (CITO, 1991). Beide toetsen bestonden uit vijf teksten waarover in totaal 25 meerkeuzevragen werden gesteld. In de vragen bij elke tekst kregen kinderen de opdracht het centrale thema aan te wijzen, verschillende gedeel-

ten van de tekst met elkaar te verbinden en gevolgtrekkingen te maken uit de gegeven informatie. Cronbachs alfa (K-R 20) was .85 voor groep 6 en .80 voor groep 8.

### **Mentale inspanning**

De hoeveelheid mentale inspanning die kinderen in het bekijken en lezen van het nieuws investeerden, werd gemeten met behulp van een uitgebreide versie van Salomons (1984) schaal voor mentale inspanning, ontwikkeld door Beentjes, Vooijs en Van der Voort (1993). De uitgebreide vragenlijst bestond uit 18 uitspraken waarin de mate van inspanning tijdens het verwerken van het nieuws werd uitgedrukt. Bijvoorbeeld: "Toen ik aan het televisiekijken was (of: toen ik aan het lezen was), wilde ik alles begrijpen." Kinderen reageerden op iedere uitspraak aan de hand van een vierpunts-schaal, die liep van "helemaal mee eens" tot "helemaal niet mee eens". Cronbachs alfa was .79 in de televisieconditie en .81 in de tekstconditie.

### **Herinnering**

De retentie van de vijf berichten werd gemeten aan de hand van een schriftelijke kennistoets bestaande uit 56 open vragen. Er werd gebruik gemaakt van zogenaamde 'cued-recall'-vragen, in plaats van een vrije herinneringsmaat waarbij kinderen spontaan opschrijven wat zij nog weten, omdat vrije herinneringstoetsen de feitelijke kennis van proefpersonen kunnen onderschatten (Berry, 1983; Woodall, Davis & Sahin, 1983). Van het gebruik van een meerkeuzetoets werd afgezien, omdat we de daadwerkelijke herinnering van het nieuws wilden meten en niet herkenning.

Voor ieder nieuwsbericht werden open vragen opgesteld die betrekking hadden op elk van de vijf voornaamste elementen waaruit de meeste nieuwsonderwerpen bestaan: gebeurtenis, plaats, belangrijkste personen, oorzaak en gevolg (Findahl & Høijer, 1985). Daarnaast werden voor ieder bericht vragen over details opgenomen. In de kennisstoets werden alleen vragen gesteld over informatie die was opgenomen in de tekst van de gedrukte nieuwsberichten (en het gesproken commentaar). Er werden dus geen vragen gesteld over visuele informatie die niet verbaal was weergegeven. De formulering van een aantal vragen werd bijgesteld

naar aanleiding van een vooronderzoek uitgevoerd bij kinderen uit de groepen 6 en 8 van vier scholen die niet aan het experiment deelnamen ( $N = 148$ ). Cronbachs alfa (K-R 20) voor de definitieve toets was .93.

In de televisieberichten werd een gedeelte van de verbaal weergegeven informatie aangevuld met beelden die min of meer dezelfde informatie bevatten. Om een analyse te kunnen maken van de bijdrage die deze redundante visuele informatie aan de herinnering levert, werden de vragen uit de kennisstoets ingedeeld in twee typen: (a) vragen over informatie die alleen verbaal was weergegeven, in de tekst- en in de televisieversie, en (b) vragen over informatie die, geheel of gedeeltelijk, ook in beelden was weergegeven in de televisieversie. De 56 vragen werden door twee onafhankelijke beoordelaars ingedeeld in de categorieën 'puur verbaal' en 'gevisualiseerd'. De tussenbeoordelaars-overeenstemming, gemeten met behulp van Cohens kappa, was .96. Vijfentwintig vragen werden gecategoriseerd als 'puur verbaal' (Cronbachs alfa = .89) en 21 vragen als 'gevisualiseerd' (Cronbachs alfa = .84).

## **3 Resultaten**

Data-controle liet zien dat de verdelingen voor de mentale inspannings- en herinneringsscores voldeden aan de aannames voor variantieanalyse. Voor geen enkele maat werden hoofdeffecten van sekse of interactie-effecten met sekse gevonden. Sekse werd daarom als variabele buiten de analyses gehouden. In de variantie-analyses werden de proefpersonen die samen een blok van vier vormden (en die gematched waren op leesvaardigheid) behandeld alsof zij één proefpersoon waren die meerdere herhaalde metingen heeft ondergaan (Kirk, 1968; Tabachnick & Fidell, 1989). De factoren 'medium' en 'toetsverwachting' werden dus in de analyses behandeld als binnenproefpersonen-, ofwel 'binnen-blokken'-factoren. Alle effecten werden getoetst onder gebruikmaking van een alfaniveau van .05.

### **3.1 Mentale inspanning**

Een 2 (tekst vs. televisie) x 2 (met vs. zonder toetsverwachting) x 2 (groep 6 vs. groep 8) x 2 (matige vs. goede lezers)-variantie-analyse



**Tabel 1***Gemiddelde mentale inspanning van kijkers en lezers als een functie van toetsverwachting en leeftijdsgroep*

groep	Toetsverwachting							
	Ja				Nee			
	TV		Tekst		TV		Tekst	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
6	2.94	0.50	2.85	0.34	2.61	0.43	2.93	0.38
8	2.97	0.32	3.07	0.27	2.60	0.36	2.69	0.37
<i>M</i>	2.96	0.41	2.96	0.32	2.61	0.39	2.81	0.52

Noot Minimum score is 1 en maximum score is 4.

werd uitgevoerd op de scores voor mentale inspanning, met medium en toetsverwachting als binnen-proefpersonen-factoren en leeftijdsgroep en niveau voor begrijpend lezen als tussen-proefpersonen-factoren. Tabel 1 vermeldt het gemiddelde van de mentale inspanningsscores (totaalscores per proefpersoon gedeeld door het aantal items) voor de televisie- en tekstconditie, per leeftijdsgroep en voor de condities met en zonder toetsverwachting. Het hoofdeffect voor toetsverwachting was significant,  $F(1, 34) = 18.98, p < .001$ ; de proportie verklaarde variantie was  $\eta^2 = .36$ , waarbij  $\eta^2 = SS_{\text{effect}} / SS_{\text{effect}} + SS_{\text{error}}$  (Cohen, 1973, p. 108; 1988; Tabachnick & Fidell, 1989, p. 444). Conform de bedoeling, rapporteerden de kinderen die te voren wisten dat zij getoetst zouden worden dat zij zich meer hadden ingespannen dan de kinderen die vooraf niet wisten dat er een test zou volgen. Er waren geen significante hoofdeffecten voor medium, leeftijdsgroep of niveau voor begrijpend lezen. Overeenkomstig de voorspelling, leidde de aankondiging van een toets bij de kijkers tot een grotere verhoging van de mentale inspanning dan bij de lezers. Dit interactie-effect tussen medium en

toetsverwachting was echter niet significant,  $F(1, 34) = 2.39, p < .13$ . Er was echter wel een significante interactie tussen toetsverwachting en leeftijdsgroep: de mentale inspanning van kinderen uit groep 8 werd door de aankondiging van een toets sterker verhoogd dan bij kinderen uit groep 6,  $F(1, 34) = 4.93, p < .03, \eta^2 = .13$ . Er waren geen andere significante interactie-effecten.

### 3.2 Herinnering

Een 2 (tekst vs. televisie) x 2 (met vs. zonder toetsverwachting) x 2 (groep 6 vs. groep 8) x 2 (matige vs. goede lezers)-variantie-analyse werd uitgevoerd op de totaalscores op de herinneringstoets, met medium en toetsverwachting als binnen-proefpersonen-factoren en leeftijdsgroep en niveau voor begrijpend lezen als tussen-proefpersonen-factoren. Tabel 2 vermeldt de gemiddelde proporties goede antwoorden van de kijkers en lezers, per leeftijdsgroep en voor de condities met en zonder toetsverwachting. Zoals voorspeld, onthielden de kinderen die het nieuws via de televisie hadden gezien ( $M = .51, SD = .19$ ) significant meer dan de kinderen die de tekstversies hadden ge-

**Tabel 2***Gemiddelde herinneringsscores van kijkers en lezers als een functie van toetsverwachting en leeftijdsgroep*

groep	Toetsverwachting							
	Ja				Nee			
	TV		Tekst		TV		Tekst	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
6	.44	.19	.32	.19	.38	.17	.31	.16
8	.64	.12	.51	.20	.56	.15	.53	.22
<i>M</i>	.55	.19	.42	.21	.47	.19	.43	.22

Noot De scores zijn gemiddelde proporties goede antwoorden.



lezen ( $M = .42, SD = .21, F(1, 34) = 10.62, p < .003, \eta^2 = .24$ ).

Kinderen uit groep 8 ( $M = .56, SD = .18$ ) onthielden significant meer van het nieuws dan kinderen uit groep 6 ( $M = .36, SD = .18, F(1, 34) = 61.07, p < .001, \eta^2 = .64$ ). Kinderen die te voren wisten dat zij getoetst zouden worden, presteerden iets beter op de kennistoets dan de kinderen zonder toetsverwachting, maar dit effect was niet significant,  $F(1, 34) = 2.87, p < .10$ , en het was niet van toepassing op de kinderen uit de tekstcondities. Conform de voorspelling, was de kennis van de kijkers meer bij een toetsaankondiging gebaat dan de kennis van de lezers, maar ook deze trend was niet significant,  $F(1, 34) = 2.07, p < .16$ . Anders dan verwacht, verschilde de relatieve effectiviteit van televisie- en gedrukt nieuws niet per leeftijdsgroep,  $F(1, 34) = 0.04, p < .85$ . Zowel kinderen uit groep 6 als kinderen uit groep 8 onthielden meer van het televisienieuws dan van het gedrukte nieuws en dit leervoordeel van de televisie was bij beide leeftijdsgroepen ongeveer even groot. Er waren geen andere significante interactie-effecten.

Tabel 3 bevat de gemiddelde proporties goede antwoorden op de kennistoets voor de televisie- en tekstconditie, uitgesplitst naar niveau van begrijpend lezen. De goede lezers onthielden meer van het nieuws dan de matige lezers,  $F(1, 34) = 50.11, p < .001, \eta^2 = .59$ . Het leervoordeel van televisie- boven gedrukt

nieuws was groter bij de matige lezers dan bij de goede lezers, maar tegen onze verwachting in was dit interactie-effect tussen medium en niveau van begrijpend lezen niet statistisch significant,  $F(1, 34) = 3.35, p < .08$ .

Om te controleren of het voordeel van televisie- boven gedrukt nieuws opging voor elk van de vijf nieuwsberichten die in het onderzoek werden gebruikt, werd een variantie-analyse uitgevoerd met medium en toetsverwachting als 'binnen-blokken'-factoren en de herinneringsscores per nieuwsbericht als additionele binnen-proefpersonen-factor. Tabel 4 vermeldt per nieuwsverhaal de gemiddelde proporties goede antwoorden voor de televisie- en tekstconditie. Er was geen interactie-effect tussen de vijf nieuwsonderwerpen en de factor medium,  $F(4, 148) = 1.19, p < .32$ , hetgeen betekent dat voor elk van de vijf berichten gold dat de televisieversie beter werd onthouden dan de tekstversie.

Om te onderzoeken wat de bijdrage aan de herinnering was van de aan de verbale boodschappen gerelateerde visuele informatie uit de televisieberichten, werd een variantie-analyse uitgevoerd met medium en toetsverwachting als 'binnen-blokken'-factoren en als additionele binnen-proefpersonen-factor de herinneringsscores voor de 'puur verbale' en 'gevisualiseerde' informatie. Blijkens een significant interactie-effect tussen medium en deze twee categorieën informatie (zie Figuur 1), deed het leervoordeel van televisie boven

**Tabel 3**  
Gemiddelde herinneringsscores van kijkers en lezers als een functie van niveau van begrijpend lezen

Begrijpend Lezen	TV		Tekst		Gemiddeld	
	M	SD	M	SD	M	SD
Goed	.58	.13	.54	.16	.56	.13
Matig	.44	.15	.31	.16	.38	.13

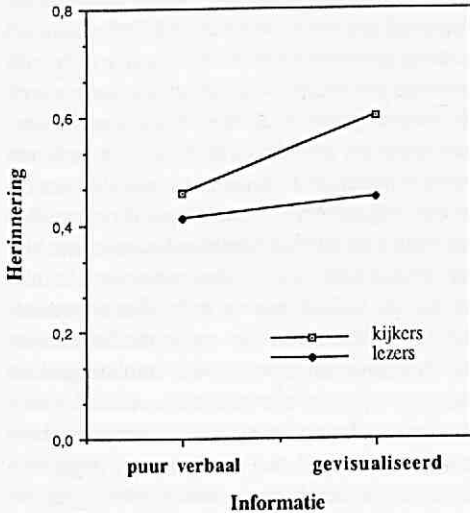
Noot. De scores zijn gemiddelde proporties goede antwoorden.

**Tabel 4**  
Gemiddelde herinneringsscores van kijkers en lezers per nieuwsonderwerp

Onderwerp	1		2		3		4		5	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
TV	.52	.20	.54	.27	.51	.23	.53	.25	.47	.21
Tekst	.42	.24	.48	.25	.39	.23	.42	.27	.40	.25
M	.47	.23	.51	.26	.45	.23	.48	.27	.44	.23

Noot. De scores zijn gemiddelde proporties goede antwoorden.

tekst zich het sterkst voor bij de informatie die in de televisieberichten was gevisualiseerd,  $F(1, 37) = 27.21, p < .001, \eta^2 = .42$ . Op de kennisvragen over informatie die alleen verbaal werd overgedragen, scoorden kijkers ( $M = .46, SD = .20$ ) slechts iets hoger dan lezers ( $M = .41, SD = .22$ ), terwijl er een veel groter verschil bestond tussen kijkers ( $M = .60, SD = .20$ ) en lezers ( $M = .45, SD = .22$ ) op de kennisvragen over informatie die op de televisie was gevisualiseerd.



Figuur 1. Gemiddelde herinneringsscores van kijkers en lezers voor puur verbale en gevisualiseerde informatie

#### 4 Discussie

Terwijl eerdere experimentele vergelijkende studies lieten zien dat volwassenen gedrukt nieuws beter onthouden dan televisienieuws, werd in de huidige studie bij kinderen een tegenovergesteld resultaat gevonden. In overeenstemming met de hoofdhypothese ( $H_1$ ), onthielden kinderen nieuwsberichten van de televisie beter dan vergelijkbare tekstversies. Het gedrukte nieuws werd het slechtst onthouden, ondanks het feit dat de tekstconditie op twee manieren werd bevoordeeld. Ten eerste werden de lezers gemiddeld twee minuten langer aan het stimulusmateriaal blootgesteld dan de kijkers. Daarnaast werden de allerzwakste lezers buiten het experiment gehouden, omdat verwacht werd dat de opname van deze groep de resultaten van de tekstconditie zou drukken.

De superioriteit van televisie als medium om nieuwsinformatie aan kinderen over te dragen had een algemener karakter dan verwacht. De bevinding dat kinderen televisienieuws beter onthouden dan gedrukt nieuws bleef niet beperkt tot bepaalde subgroepen van kinderen, maar gold voor het volledige leeftijdsbereik dat werd onderzocht, ongeacht het leesvaardigheidsniveau van de kinderen. Daarnaast bleef de bevinding dat televisie voor kinderen het 'beste' nieuwsmedium is, niet beperkt tot de onnatuurlijke situatie waarin nieuwsverhalen worden geconsumeerd in de wetenschap dat men later over de informatie zal worden ondervraagd, maar gold zij ook voor de meer natuurlijke situatie waarin het nieuws zonder toetsverwachting wordt geconsumeerd. De resultaten van dit onderzoek zijn 'goed nieuws' voor kinderen, omdat zij het medium dat als beste naar voren kwam aanzienlijk frequenter gebruiken dan de krant.

Hoewel zoals voorzien in  $H_2$ , het leervoordeel van televisie- boven gedrukt nieuws bij de zwakke lezers groter was dan bij de goede lezers, was dit verschil niet significant. Een mogelijke reden waarom geen significante interactie tussen leesvaardigheid en medium werd gevonden, is dat de allerzwakste lezers buiten het experiment werden gehouden. Een tweede mogelijke verklaring kan worden gezocht in het geringe moeilijkheidsniveau van de gebruikte nieuwsverhalen. De teksten waren helder geschreven en sloten goed aan bij het begripsniveau van kinderen van 10 tot 12 jaar. Het is denkbaar dat het leesvaardigheidsniveau van kinderen pas interacteert met de relatieve effectiviteit van televisie- en gedrukt nieuws indien de teksten minder eenvoudig te begrijpen zijn. Zwakke lezers ondervinden bij het verwerken van informatie met een hoog moeilijkheidsniveau extra problemen, een handicap die in de televisieconditie deels overwonnen kan worden door de steun die begeleidende beelden bij de verwerking van de verbale informatie kunnen bieden.

Het geringe moeilijkheidsniveau van de gebruikte teksten kan mogelijk tevens verklaren waarom, anders dan voorspeld ( $H_3$ ), het leervoordeel van televisie- boven gedrukt nieuws bij jonge kinderen (groep 6) niet hoger uitviel dan bij oudere kinderen (groep 8). Weliswaar hadden de jongere kinderen vergeleken bij de

oudere kinderen meer moeite om zowel het gedrukte als het televisienieuws te onthouden. Maar omdat de teksten ook voor de jongste kinderen goed te begrijpen waren, werden zij door hun geringere leesvaardigheid niet zodanig gehinderd dat het leernadeel van tekst ten opzichte van televisie bij hen sterker uitviel dan bij de oudere kinderen.

In vergelijking met de conditie zonder toetsverwachting, leidde de aankondiging van een toets conform de bedoeling tot een significante verhoging van de mentale inspanning van de kijkers en de lezers. In overeenstemming met Salomon en Leigh's (1984) hypothese ( $H_4$ ), werd vooral de mentale inspanning van de kijkers door de aankondiging van een natoets verhoogd, maar ook dit interactie-effect was niet significant. Dat de door een toetsaankondiging opgeroepen verhoging van de mentale inspanning bij kijkers niet veel hoger was dan bij lezers, kan het gevolg zijn van het feit dat de kijkers ook zonder toetsverwachting reeds een relatief hoog niveau van mentale inspanning vertoonden (zij hadden een gemiddelde score van 2.61 op een schaal van 1 tot 4). Ondanks onze pogingen om de conditie zonder toetsverwachting zo min mogelijk te laten afwijken van de thuissituatie, was de mentale inspanning in deze conditie mogelijk toch hoger dan in de thuissituatie, wellicht omdat de kinderen uit de klas werden gehaald om iets onbekends te gaan doen en in kleine groepjes werden getest. In het onderzoek van Beentjes et al. (1993) werden halve schoolklassen tegelijkertijd getest; Salomon en Leigh verschaffen hieromtrent geen informatie.

Onze voorspelling dat het leervoordeel van televisie boven gedrukt nieuws het hoogst zou uitvallen bij kinderen die wisten dat zij getoetst zouden worden ( $H_5$ ), was gebaseerd op de aanname dat een toetsverwachting vooral de mentale inspanning van de kijkers verhoogt ( $H_4$ ). Omdat deze aanname niet bleek op te gaan, is het begrijpelijk dat het leervoordeel van televisie boven tekst in de conditie met toetsverwachting niet significant hoger was dan in de conditie zonder toetsverwachting.

De voorspelling dat kinderen televisienieuws beter onthouden dan gedrukt nieuws was gedeeltelijk gebaseerd op de aanname dat kinderen gebaat zijn bij de extra geheugensteun die de televisie via haar beelden biedt, mits de

beeldinformatie gerelateerd is aan het gesproken commentaar. Deze veronderstelling kreeg in ons onderzoek steun van de bevinding dat het leervoordeel van televisie boven tekst het meest geprononceerd was bij die elementen uit de verbale informatie die op de televisie door inhoudelijk aansluitende beelden werden ondersteund.

De gevonden superioriteit van televisie boven gedrukt nieuws is dus niet alleen het gevolg van verschillen die inherent zijn aan beide communicatiemediën en de manier waarop kinderen informatie uit deze mediën verwerken. Zij is mede te danken aan de wijze waarop de makers van het Jeugdjournaal het medium televisie hebben gebruikt. In de gebruikte onderwerpen werd het grote voordeel van televisie om verbale informatie visueel te ondersteunen effectief benut, terwijl tegelijkertijd de nadelen die vaak aan televisienieuwsuitzendingen kleven zoveel mogelijk werden vermeden. In feite hebben de makers van de gebruikte nieuwsberichten voldaan aan een reeks aanbevelingen die Robinson en Levy (1986) hebben gedaan om een effectieve overdracht van televisienieuws te bevorderen. De nieuwsberichten werden in een relatief rustig tempo gepresenteerd, de onderwerpen werden helder van elkaar gescheiden, waar mogelijk werd een 'human-interest'-invalshoek bij de verhalen gebruikt, de nieuwsinformatie werd helder verwoord, technische en gespecialiseerde termen werden uitgelegd en waar gewenst werd gebruik gemaakt van grafische ondersteuning.

Onze indruk is dat het Jeugdjournaal, door de doelmatige manier waarop het medium televisie wordt gebruikt, herinneringstechnisch beter in elkaar steekt dan het 'volwassen' journaal dat de zojuist besproken aanbevelingen van Robinson en Levy (1986) minder stringent ter harte lijkt te nemen. Het is daarom nog maar de vraag of de bij volwassenen aangetroffen superioriteit van gedrukt nieuws ook van toepassing is wanneer hun herinnering van berichten uit het Jeugdjournaal met gedrukte versies wordt vergeleken. Het is geenszins uitgesloten dat volwassenen, ondanks hun hogere leesvaardigheid, van nieuwsverhalen uit het Jeugdjournaal evenveel onthouden als van vergelijkbare gedrukte verhalen, en wellicht wordt het Jeugdjournaal zelfs beter onthouden. Evenzeer is het de vraag of de bij kinderen aangetroffen

superioriteit van televisie ook geldt wanneer hun herinnering van het 'volwassen' televisiejournaal met gedrukt nieuws wordt vergeleken. In een vervolgeperiment, dat thans gaande is, worden bovengenoemde vragen onderzocht door na te gaan hoeveel volwassenen en kinderen onthouden van televisie- en tekstversies van nieuwsverhalen die door het Jeugdjournaal en het 'volwassen' journaal over dezelfde onderwerpen zijn vervaardigd.

Terwijl de voordelen die televisie bij de informatieoverdracht biedt in de gebruikte nieuwsverhalen ten volle zijn uitgebuit, kan men zich afvragen of de voordelen die de krant biedt in het onderzoek niet zijn onderbenut. De gedrukte nieuwsversies werden, evenals in de eerdere vergelijkende studies bij volwassenen, direct afgeleid van de televisieteksten. Omwille van de experimentele vergelijkbaarheid waren de gedrukte teksten identiek aan het gesproken televisiecommentaar. Hoewel de gedrukte verhalen ook zonder kennis van de begeleidende beelden als op-zichzelf-staande tekst uitstekend te begrijpen waren, is het in beginsel denkbaar dat het medium tekst in onze studie enigszins tekort werd gedaan, omdat de verhalen niet speciaal voor de krant waren geschreven. Dit probleem deed zich ook voor in de mediumvergelijkende experimenten die bij volwassenen werden uitgevoerd. Maar in dat onderzoek stond de mogelijke onderbenutting van het medium tekst de interpretatie van de gevonden mediumverschillen niet in de weg, omdat het gedrukte nieuws het beste werd onthouden. Omdat kinderen zich echter het meest van het televisienieuws herinnerden, dient nader te worden onderzocht of het gevonden mediumverschil niet mede is toe te schrijven aan een onderbenutting van het medium tekst. In een vervolgeperiment zullen wij daarom nagaan of televisie voor kinderen ook het meest effectieve nieuwsmedium is wanneer nieuwsberichten van de televisie behalve met letterlijk uitgeschreven commentaren vergeleken worden met artikelen die door verschillende jeugdjournalisten over dezelfde onderwerpen zijn geschreven. Wij verwachten echter dat ook uit een dergelijke vergelijking de televisie als het meest effectieve nieuwsmedium voor kinderen uit de bus zal komen.

## Literatuur

- Anderson, B., Mead, N., & Sullivan, S. (1986). *Television: What do National Assessment results tell us?* Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Beagles-Roos, J., & Gat, I. (1983). Specific impact of radio and television on children's story comprehension. *Journal of Educational Psychology, 75*, 128-137.
- Beentjes, J. W. J., & Voort, T. H. A. van der (1991a). Recall and language use in retellings of televised and printed stories. *Poetics, 20*, 91-104.
- Beentjes, J. W. J., & Voort, T. H. A. van der (1991b). Children's written accounts of televised and printed stories. *Educational Technology Research and Development, 39*(3), 15-26.
- Beentjes, J. W. J., & Voort, T. H. A. van der (1993). Television viewing versus reading: Mental effort, retention, and inferential learning. *Communication Education, 42*, 191-205.
- Beentjes, J. W. J., Vooijs, M. W., & Voort, T. H. A. van der (1993). Children's recall of televised and printed news as a function of test expectation. *Journal of Educational Television, 19*, 5-13.
- Berry, C. (1983). Learning from television news: A critique of the research. *Journal of Broadcasting, 27*, 359-370.
- CITO (1981). *Begrijpend lezen leerjaar 3, 4 en 5 basisonderwijs*. Arnhem: CITO.
- CITO (1991). *Eindtoets basisonderwijs*. Arnhem: CITO.
- Cohen, J. (1973). Eta-squared and partial eta-squared in fixed factor anova designs. *Educational and Psychological Measurement, 33*, 107-112.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Comstock, G., & Paik, H. (1991). *Television and the American child*. New York: Academic Press.
- Craik, F. I. M. (1979). Human memory. *Annual Review of Psychology, 30*, 63-102.
- Daneman, M. (1991). Individual differences in reading skills. In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research Vol II* (pp. 512-538). New York: Longman.
- DeFleur, M. L., Davenport, L., Cronin, M., & DeFleur, M. (1992). Audience recall of news stories presented by newspaper, computer, television, and radio. *Journalism Quarterly, 69*, 1010-1022.
- Drew, D. G., & Grimes, T. (1987). Audio-visual redundancy and TV news recall. *Communication Research, 14*, 452-461.
- Drew, D. G., & Reeves, B. B. (1980). Children and television news. *Journalism Quarterly, 57*, 45-54.



- Facorro, L. B., & DeFleur, M. L. (1993). A cross-cultural experiment on how well audiences remember news stories from newspaper, computer, television, and radio. *Journalism Quarterly*, 70, 585-601.
- Findahl, O., & Høijer, B. (1985). Some characteristics of news memory and comprehension. *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, 29, 379-396.
- Furnham, A., & Gunter, B. (1985). Sex, presentation mode and memory for violent and non-violent news. *Journal of Educational Television*, 11, 99-105.
- Furnham, A., Gunter, B., & Green, A. (1990). Remembering science: The recall of factual information as a function of the presentation mode. *Applied Cognitive Psychology*, 4, 203-212.
- Gibbons, J., Anderson, D. R., Smith, R., Field, D. E., & Fischer, C. (1986). Young children's recall and reconstruction of audio and audiovisual narratives. *Child Development*, 57, 1014-1023.
- Graber, D. A. (1990). Seeing is remembering: How visuals contribute to learning from television news. *Journal of Communication*, 40(3), 134-155.
- Greenfield, P. M., & Beagles-Roos, J. (1988). Television vs. radio: The cognitive impact on different socioeconomic and ethnic groups. *Journal of Communication*, 38(2), 71-92.
- Grimes, T. (1991). Mild auditory-visual dissonance in television news may exceed viewer attentional capacity. *Human Communication Research*, 18, 268-298.
- Gunter, B. (1987). *Poor reception: Misunderstanding and forgetting broadcast news*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gunter, B. (1991). Responding to news and public affairs. In J. Bryant & D. Zillmann (Eds.), *Responding to the screen: Reception and reaction processes* (pp. 229-260). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gunter, B., & Furnham, A. (1986). Sex and personality differences in recall of violent and non-violent news from three presentation modalities. *Personality and Individual Differences*, 7, 829-837.
- Gunter, B., Furnham, A., & Gietson, G. (1984). Memory for the news as a function of the channel of communication. *Human Learning*, 3, 265-271.
- Gunter, B., Furnham, A., & Leese, J. (1986). Memory for information from a party political broadcast as a function of the channel of communication. *Social Behaviour*, 1, 135-142.
- Hayes, D. S., Kelly, S. B., & Mandel, M. (1986). Media differences in children's story synopses: Radio and television contrasted. *Journal of Educational Psychology*, 78, 341-346.
- Kirk, R. E. (1968). *Experimental design: Procedures for the behavioral sciences*. Belmont, CA: Brooks/Cole Publishing Company.
- Kozma, R. B. (1991). Learning with media. *Review of Educational Research*, 61, 179-211.
- Lil, J. E. van (1989). Media use by children and young people. *EBU Review*, 40(4), 23-27.
- Meringoff, L. K. (1980). Influence of the medium on children's story apprehension. *Journal of Educational Psychology*, 72, 240-249.
- Paivio, A. (1969). Mental imagery in associative learning and memory. *Psychological Review*, 61, 179-211.
- Paivio, A. (1971). *Imagery and verbal processes*. New York: Holt.
- Pezdek, K., Lehrer, A., & Simon, S. (1984). The relationship between reading and cognitive processing of television and radio. *Child Development*, 54, 1015-1023.
- Reese, S. D. (1984). Visual-verbal redundancy effects on television news learning. *Journal of Broadcasting*, 28, 79-87.
- Robinson, J. P., & Davis, D. K. (1990). Television news and the informed public: An information-processing approach. *Journal of Communication*, 40(3), 106-119.
- Robinson, J. P., & Levy, M. R. (1986). *The main source: Learning from television news*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Roper Reports (1995). *America's watching: Public attitudes toward television*. New York: Roper Starch Worldwide Inc.
- Salomon, G. (1984). Television is "easy" and print is "tough": The differential investment of mental effort in learning as a function of perceptions and attributions. *Journal of Educational Psychology*, 74, 647-658.
- Salomon, G., & Leigh, T. (1984). Predispositions about learning from print and television. *Journal of Communication*, 34(2), 119-135.
- Stauffer, J., Frost, R., & Rybolt, W. (1981). Recall and learning from broadcast news: Is print better? *Journal of Broadcasting*, 25, 253-262.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (1989). *Using multivariate statistics* (2nd ed.). New York: Harper & Row.
- Wember, B. (1976). *Wie informiert das Fernsehen?* München, Deutschland: List.
- Wicks, R. H., & Drew, D. G. (1991). Learning from news: Effects of message consistency and medium on recall and inference making. *Journalism Quarterly*, 68, 155-164.

- Wilson, C. E. (1974). The effect of medium on loss of information. *Journalism Quarterly*, 51, 111-115.
- Woodall, W. G., Davis, D. K., & Sahin, H. (1983). From the boob tube to the black box: Television news comprehension from an information processing perspective. *Journal of Broadcasting*, 27, 1-23.

Manuscript aanvaard 11-1-1996

## Auteurs

**J. H. Walma van der Molen** is ontwikkelingspsychologe en als Onderzoeker in Opleiding verbonden aan de Vakgroep Algemene Pedagogiek, Rijksuniversiteit Leiden. Zij doet promotie-onderzoek naar het onthouden van televisie- en gedrukt nieuws door kinderen.

**T. H. A. van der Voort** is als hoogleraar empirische pedagogiek verbonden aan de Rijksuniversiteit Leiden en is wetenschappelijk directeur van ISED.

Correspondentie-adres: J. H. Walma van der Molen, Sectie Kind & Media, Rijksuniversiteit Leiden, Postbus 9555, 2300 RB Leiden.

## Abstract

### **Learning effects of televised and printed news for children: A media comparison study.**

J. H. Walma van der Molen & T. H. A. van der Voort.  
*Pedagogische Studiën*, 1996, 73, 459-473.

An experiment was conducted (a) to compare children's recall of news information presented either audio-visually or in print, and (b) to establish whether the relative effectiveness of both media in conveying the news is dependent on children's level of reading proficiency and test expectation. A sample of 152 fourth and sixth graders was presented with a sequence of five children's news stories, either in their original televised form or in a printed version. In each condition, half of the children were led to expect a retention test, whereas the other children were not. The results of a cued-recall test indicated that children who had watched the news on television remembered more than those who had received the same news in print, regardless of their reading proficiency or expectation of a retention test.

## Boekbespreking

H. A. A. van Eerde

### **Kwantijwizer. Diagnostiek in reken-wiskundeonderwijs**

Academisch proefschrift Universiteit Utrecht. Uitgeverij Zwijzen, Tilburg 1996, 437 pagina's, ISBN 90 276 3673 7

M. van den Heuvel-Panhuizen

### **Assessment and realistic mathematics education**

Freudenthal Instituut, Utrecht 1996, 305 pagina's, ISBN 90 393 1333 4

A. M. van de Rijt

### **Vorbereidende rekentaalvaardigheid bij kleuters. De ontwikkeling van rekentaalvaardigheidschalen en een onderzoek naar de invloed van een programma**

Academisch proefschrift Universiteit Utrecht. Graviant Educatieve Uitgaven, Doetinchem 1996, 165 pagina's, ISBN 90 751 2908 4

In het aprilnummer van het tijdschrift 'Het Jonge Kind' (1996) vraagt een groep pedagogen en psychologen - en sommigen van hen zijn nauw bij de opvoeding van kleuters betrokken - in een ingezonden mededeling de kritische aandacht van de lezer voor 'een onwijs idee'. Bedoeld wordt het plan van de huidige staatssecretaris om een zogenoemde entreetoets voor vierjarigen te ontwikkelen. Met die toets zouden volgens de bewindsvrouw de 'zorgbehoeften' van het jonge kind in kaart gebracht kunnen worden zodat achterstanden effectief kunnen worden bestreden. De argumenten die tegen dit plan worden ingebracht zijn deels toetstechnisch en grotendeels fundamenteel van aard zodat de beleidsmakers waarschijnlijk alle zeilen zullen moeten bijzetten om het bekritiseerde initiatief overtuigend te kunnen verdedigen. De discussie over de betekenis, de voor- en de nadelen van toetsen voor jonge kinderen is pedagogisch en didactisch van belang. Dat moge ook blijken uit het feit dat er in het voorjaar liefst drie dissertaties werden verdedigd (alle drie in Utrecht), waarin diepgaand aandacht wordt besteed aan de diagnostiek van de ontwikkeling van cognitieve - in het bijzonder wiskundige vaardigheden - van jonge kinderen. De studies hebben voor die discussie waardevolle gegevens en informatie

opgeleverd. De drie onderzoeksters laten namelijk, ieder op eigen wijze, zien hoe een sprekend en betrouwbaar beeld kan worden verkregen van de ontwikkeling van cognitieve vaardigheden van jonge kinderen (4 - 7 jaar). In het bijzonder hebben de onderzoeksters studie gemaakt van de ontwikkeling van inzichten en vaardigheden die als de basis worden beschouwd om met succes het reken-wiskundeonderwijs te kunnen volgen. Het gaat hier niet om entreetoetsen, maar om interactieve toetsen die aan kinderen ruimte laten (zeker wat twee van de drie studies betreft) om tot eigen vondsten te komen en die een basis bieden voor diagnostisch, preventief onderwijs.

De studie van Van Eerde kan getypeerd worden als een kritische en legitimerende terugblik op een project waarin systematisch werd gewerkt aan de ontwikkeling van een diagnostisch instrument op basis van geëxpliciteerde theoretische inzichten. De werkwijzen en inzichten worden post-hoc aan een kritische analyse onderworpen.

Van den Heuvel-Panhuizen wil op basis van theoretische beschouwingen en analyses laten zien hoe het begrip 'assessment' uitgaande van de realistische wiskundige vakdidactiek uitgewerkt moet worden en in welke opzichten zo'n visie op toetsen fundamenteel verschilt van de gangbare opvattingen. Zij laat zien dat met schriftelijke items er meer mogelijkheden zijn wiskundige vaardigheden van kinderen te achterhalen dan tot dusver voor mogelijk werd gehouden.

Van de Rijt beproefde twee versies (een bannende en een sturende) van een remediërend programma met de bedoeling te achterhalen welk van beide versies het meest succes had. Om dit te kunnen onderzoeken ontwikkelde zij toetsen die gebaseerd zijn op de item-response theorie, terwijl zij in inhoudelijke zin uitgaat van de realistische vaktheorie.

Hoewel de drie proefschriften gelet op een aantal theoretisch uitgangspunten grote verwantschap vertonen, hebben we toch te maken met drie studies met een geheel eigen opzet en bedoeling, zoals uit een beknopte schets van de hoofdpunten van de publicaties moge blijken.

Om te beginnen analyseert Van Eerde terugblikkend welke rol de twee funderende wetenschapstradities namelijk de cultuurhistorische school (Vygotskij) en de handelingstheorie (Van

Parreren) enerzijds en de realistische vakdidactische theorie (Freudenthal, Treffers en Goffree) anderzijds in relatie tot elkaar hebben gespeeld in het ontwikkelingsproces. Belangrijke kenmerken van deze theorieën zijn terug te vinden in de opzet van het ontwikkelde instrument: interactie, eigen constructies, open problemen, contexten etc. De auteur laat zien hoe het ontwikkelingsproces verliep, namelijk niet volgens een voorgedoopte theorie, maar als een boeiende zoektocht waarbij vele hindernissen genomen moesten worden. In het prille begin werd steun gezocht in het werk van Piaget, maar uit onderzoek bleek dat er weinig samenhang bestond tussen de door Piaget veronderstelde voorwaarden voor getalbegrip (zoals conservatie en klassificatie) en de rekenvaardigheid van de kinderen in de derde groep. Wel wordt - en terecht - gekozen voor Piagets bekende klinische onderzoeksmethode en die keuze wordt uitvoerig verantwoord. Ook de diagnostische werkwijze wordt methodologisch gelegitimeerd en met name aan de interessante kwestie van de waarneembaarheid van handelingen besteedt Van Eerde veel aandacht. Zo is onder meer een verbale handeling waarneembaar, zegt de onderzoekster en hoewel dat waar is, kan het nog wel eens een probleem zijn dat kinderen - als ze hun denken moeten verwoorden - dingen zeggen die mentaal niét hebben plaatsgevonden. Dat dilemma in de diagnostiek is enigszins op te vangen door de kinderen te vragen hard-op te denken. Dat kan echter het oplossingsproces weer verstoren.

Veel zorg besteedde de onderzoekster aan het systematiseren van de diagnostiek, in het bijzonder wat betreft het verzamelen en interpreteren van de gegevens. De auteur maakt helder dat de diagnostische vaardigheid van de gebruiker van het instrument vergroot kan worden door een grondige uitwerking van de observatie- en vraagtechniek. Het project was kortom in handen van een onderzoekster die zich serieus en grondig van haar taak heeft gekweten. Vanzelfsprekend echter roept de tekst hier en daar ook wel vragen op. Bijvoorbeeld de bevinding dat kinderen analoge opgaven soms verschillend oplossen (bijvoorbeeld  $8 + 6$  en  $9 + 6$ ). Dit kan als een transferprobleem geïnterpreteerd worden en dat is een serieus maar ook een hardnekkig probleem. Van Eerde laat dit probleem in haar proefschrift onbesproken maar ook de andere

promovendi gaan hier aan voorbij en dat is een beetje jammer.

Inmiddels werd gaandeweg het project enkele externe deskundigen gevraagd om hun oordeel en hun aanbevelingen leidden tot een onderzoek naar de betrouwbaarheid van de kwantijzerwerkwijze en vervolgens tot een nieuwe projectfase waarin het instrument geschikt werd gemaakt voor leerkrachten. De interpretaties van de handelingen van kinderen bleken over het algemeen betrouwbaar, waaruit ook de validiteit van de interpretatietheorie kan worden afgeleid. Aan de ontwikkeling van de Kwantiwijzer voor leerkrachten is veel zorg besteed (nieuwe voor- toets, interpretatieoverzichten etc.) en in de praktijk zal nu nog moeten blijken hoe de leerkrachten met het mooie instrument uit de voeten kunnen.

Laten we deze korte schets van de inhoud van het proefschrift van Van Eerde besluiten met een punt dat wellicht de moeite van een discussie waard is en wel het volgende. Niet beheerste handelingen worden door Van Eerde verklaard uit het niet beheersen van daarvoor benodigde **eenvoudiger** opgaven en handelingen. De vraag luidt of dat altijd wel zo is. Wordt het niet beheersen niet ook (en soms vooral) bepaald door het ontbreken van aan die handelingen ten grondslag liggende **fundamentele inzichten**? Bijvoorbeeld ten aanzien van de opbouw van getallen, de 10- en 5-structuur, basale strategieën? Een hieruit voortvloeiende vraag luidt of in de Kwantiwijzer niet te veel wordt vertrouwd op remediëring via 'lokale' strategieën (zoals overbruggen e.d.)?

In de dissertatie van Van den Heuvel-Panhuizen staat het begrip 'assessment' centraal. 'Assessment', zeg maar het waarderen en interpreteren van de leer- en denkprocessen van kinderen, moet inzicht geven in het wiskundig (leren) denken van kinderen. Expliciet verwijzend naar Vygotskij, meent de auteur dat het er niet om gaat wat een kind **kan**, maar wat het kan **léren**. Het is de bedoeling van deze studie te laten zien wat 'assessment' betekent in het kader van de realistische wiskundige vakdidactiek. De boodschap is helder: als kinderen gestimuleerd worden eigen oplossingen te vinden en geleerde aanpakken creatief toe te passen, moeten ze ook de kans krijgen (als hun kennis wordt getoetst) dat geleerde te laten zien. Dat kan niet op basis van



'gesloten' opgaven, dan moet je ze open context-opgaven voorleggen. Vanuit deze centrale gedachte worden traditionele tests en de funderende taxonomieën (vooral die van Bloom) bekritiseerd (niet valide, te sterk geformaliseerd, denkprocessen blijven verborgen etc.). In het kader van een onderzoek naar de invloed van methoden werd een realistische versie van toets-items ontwikkeld en die ontwikkeling wordt beschreven. Onverwachte ontdekkingen speelden een grote rol onder meer de ontdekking (op basis van interviews) dat kinderen méér konden dan werd verwacht. Dit hing samen met de context. Een verrassing was ook dat 6-jarige kinderen 'open-end' problemen konden oplossen. De kinderen werden gestimuleerd met een kladblaadje te werken en analyse van de aantekeningen leverde boeiende, diagnostische gegevens over het oplossingsproces op.

Wanneer kunnen kinderen echt laten zien wat ze hebben geleerd? Dan moeten de items bestaan uit zorgvuldig gekozen problemen, de problemen moeten betekenisvol zijn, ze moeten een veelheid aan processen uitlokken, ze moeten bestaan uit contexten die toegankelijk zijn en transparant. Ander onderwijs vereist dus andere 'assessment'. De auteur legt de nadruk - en terecht - op de keuze van goede contexten en meent dat kinderen - vooral kinderen uit stimuleringscholen - sterk aan de realiteit vastzitten. Dat kan als daar tenminste mee wordt bedoeld dat bij kinderen met een context een 'discourse' wordt opgeroepen, dat wil zeggen gewoonten, gevoelens, gedrag, rituelen etc. die het denken bepalen. Die 'discourse' kan trouwens ook nog tegengesteld zijn aan de 'discourse' die past bij de wiskunde. En dat is waarschijnlijk een belangrijke reden waarom, zoals de promovenda ook ondervond, niet alle contexten het beoogde handelen oproepen. Inmiddels mag echter vastgesteld worden dat de onderzoekster ons verrast met een mooi onderzoeksresultaat: schriftelijke toetsitems voorgelegd aan nog jonge kinderen leveren veel meer relevante informatie op dan velen tot nu toe dachten. Zij was bovendien vindingrijk in het bedenken van mooie items zoals bijvoorbeeld de 'twin-tasks': op grond van  $86 + 57 = 143$  bedenken hoeveel dan  $86 + 56$  moet zijn. De auteur maakt velen - ik hoop ook leraren - gevoelig voor hoe (individuele) kinderen denken en leren en hoe je daar achter kunt komen. In het bijzonder zouden leraren in het speciaal onderwijs

kennis moeten kunnen nemen van de wijze waarop het rekenen van hun kinderen werd onderzocht. Overigens zouden, zegt de onderzoekster, deze kinderen ook kunnen reflecteren over hun oplossingswijzen, maar het enige wat ik zag is dat ze hun aanpak noteren of in een tekening weergeven. Als ze dat kunnen, zegt de auteur, 'then they may also be quite capable of talking about it' (p. 253). Misschien is dat zo, maar dan is er nog niet per se sprake van reflectie.

Dat neemt niet weg dat Van den Heuvel-Panhuizen in haar studie op overtuigende manier laat zien hoe een eigen kijk op 'assessment' vanuit een specifieke vaktheorie ontwikkeld kan worden.

Laat ik deze schets met een discussiepunt afsluiten. Ik sluit dan aan bij deze uitspraak van de auteur: 'Large scale assessments.... have been left almost entirely out of the picture' (p. 179). Dat is waar, maar ook een bespreking van of verwijzing naar de met toetsen vaak verbonden methodologische onderbouwing kon ik in het boek niet vinden. Ook niet een verwijzing naar de inmiddels bekende item-response theorie waar het CITO zijn (realistische) toetsen op baseert (Verhelst e.a. 1991). Een verzameling items is echter nog geen toets. Daarmee hangt samen dat het niet gemakkelijk zal zijn bepaalde uitslagen te interpreteren. Wat betekent het als een kind bijvoorbeeld de helft van de voorgelegde items niet aankan? Is dat normaal of moeten er dan interventies overwogen worden? In welk opzicht en in welke mate hebben de items een signalerende functie met het oog op de remediëring?

Zoals dat in de orthopedagogiek vaak gewoon is, verkent Van de Rijt uitvoerig het werk van theoretici die iets belangwekkends over getalbegrip hebben gezegd. Piaget hecht weinig waarde aan het tellen, Freudenthal juist veel en met Mc Shane wordt geconcludeerd dat conservatie als zodanig geen voorwaarde is voor getalbegrip. Er wordt een model van 'rekenvaardigheid' voorgesteld bestaande uit verschillende componenten (zoals vergelijken, seriëren, verkort en resultaatief tellen). Rekenproblemen die zich voordoen in groep 3 zijn terug te voeren tot het onvoldoende beheersen van een of meerdere van deze factoren, zo luidt het centrale uitgangspunt van deze studie. Om de kinderen te helpen, werden er spe-

ciale programma's ontwikkeld waarin de componenten op geïntegreerde wijze werden aangeboden. Er werd geëxperimenteerd met een 'vrijer' programma op basis van 'banende' instructie en een meer 'gebonden' programma met structuur verlenende instructie. Om de effecten van beide programmaversies te kunnen meten en vergelijken, werden drie nieuwe rekenvaardigheidstoetsen ontwikkeld. Het proces van itemconstructie (op acht onderdelen) wordt helder verantwoord. Ik moet me steeds weer inspannen om precies te begrijpen wat classificeren met rekenen (telstrategieën) heeft te maken. Ik geloof niet zo veel, al is er natuurlijk wel een verband tussen kardinaal aspect van getal en classificeren. Aan de items werden meetwaarden toegevoegd en geschaald (gecalibreerd) volgens het item-response-model. Kort gezegd wordt daarbij uitgegaan van de gedachte dat de kans op een juist antwoord met betrekking tot een bepaald item een functie is van de te meten latente vaardigheid van het kind. Op basis van geconstrueerde rekenvaardigheidsschalen werd een longitudinaal onderzoek uitgevoerd waaruit bleek dat de rekenvaardigheid stijgt met de leeftijd. Vervolgens werd een experimenteel programma uitgetoetst met een experimentele (e) en een controle (c) groep en werd een aantal hypothesen getoetst, onder meer de hypothesen dat de e-groep hoger zou scoren dan de c-groep, dat de beide instructievormen evenveel effect sorteren en dat beide meer effect hebben dan methodegebonden onderwijs én meer effect dan de niet methodegebonden aanpak. Inderdaad blijken beide instructievormen vrijwel even effectief. Bij nameting in de derde groep bleek dat de hele e-groep gemiddeld beter scoorde dan de groep die een methode volgde, maar er was geen (significant) verschil met de groep die niet methodegebonden onderwijs kreeg. De vraag welk verband er is tussen voorbereidende rekenvaardigheid en het reken/wiskundeonderwijs in groep drie - aan die vraag wordt niet expliciet aandacht besteed - zou hiermee deels zijn beantwoord. Het experimentele programma geeft immers leerwinst in groep drie. Het is opvallend dat banend onderwijs evenveel effect heeft als 'structuur verlenend' onderwijs; vaak wordt immers gedacht dat een vrijer programma voor kinderen met leerproblemen niet zo geschikt zou zijn. Van de Rijt heeft volgens de regels der kunst haar onderzoekswerk verricht en ze heeft

laten zien dat rekenvaardigheden van jonge kinderen geschaald kunnen worden volgens het item-response model en dat is op zich een verdienste.

Laat ik deze korte weergave van de inhoud weer besluiten met een discussiepunt. Dat betreft de betekenis en de aard van de items waar Van de Rijt voor heeft gekozen. Ten eerste zijn die items - en is de toets - niet erg interactief en wordt de kinderen niet veel ruimte gelaten voor eigen constructies. Maar bovendien zijn de items meestal vrij formeel van aard en dat is niet nodig. Wat zal een kind denken bij de vraag 'Wijsvarken nummer vijf eens aan'? Met weinig moeite hadden de items een aansprekende context kunnen krijgen zodat de opdrachten voor de kinderen als zinvol en leuk worden ervaren. Het is niet ondenkbaar dat dit laatste invloed heeft op de reacties van de kinderen.

De drie dissertatieonderzoeken vertonen op enkele belangrijke punten interessante overeenkomsten maar ook verschillen. Bij alle drie de auteurs vinden we een uitgesproken visie op diagnostiek. Van Eerde benadrukt het belang van interactie en protocolinterpretaties, Van den Heuvel-Panhuizen wil op basis van goede contexten, juiste vragen etc. laten zien dat kinderen méér kunnen dan op basis van traditionele toetsen steeds blijkt en bij Van de Rijt is de signalering gebaseerd op geconstrueerde schaalwaarden. De vakdidactische theorie is bij Van den Heuvel-Panhuizen bepalend voor de visie op diagnostiek, maar speelt bij Van de Rijt meer op de achtergrond een rol. Voor Van Eerde is bovendien de handelingstheorie richtinggevend. Daar staat tegenover dat Van de Rijt het meest expliciet de gehanteerde testtheorie verantwoordt (de item-response theorie) en op basis van de door haar geconstrueerde toetsen zijn tegen de achtergrond van normgroepgegevens in signalerende zin uitspraken mogelijk. In alle drie de dissertaties zijn tenslotte relevante gegevens over rekenzwakke kinderen te vinden en zinvolle aanwijzingen voor hulp aan deze kinderen. Entreetoetsen dus overbodig?

J. M. C. Nelissen

#### Literatuur

Verhelst, N. D., Verstralen, H., & Glas, K. (1991) *OPLM: The one parameter logistic model and its extension to the polytomous case*. Arnhem: Cito.

## Mededelingen

### VELON-Congres 1997

Het VELON-Congres 1997, georganiseerd door Stoas en de Landbouwuniversiteit Wageningen, wordt gehouden op 7 en 8 april 1997 in het Nationaal Sport Centrum Papendal te Arnhem. De titel van het congres is: Studielandschap 2002, een leeromgeving met een goed (voor)uitzicht. Voor nadere informatie: Mevrouw A. van Nieuwenhoven, Stoas, tel.: 0317 47 27 11, fax: 0317 42 47 70.

### Promoties

Katholieke Universiteit Brabant

Promovendus: Drs. M. Hajer

Titel proefschrift: *Leren in een Tweede Taal. Interactie in vakonderwijs aan een meertalige MAVO-klas*

Promotor: Prof.Dr. G. Extra

Co-promotor: Dr. C.M.J. van Helvert

Datum: 18 september 1996

Katholieke Universiteit Brabant

Promovendus: Drs. H.A.K. Klatter-Folmer

Titel proefschrift: *Turkse kinderen en hun schoolsucces. Een dieptestudie naar de rol van sociaal-culturele oriëntatie, taalvaardigheid en onderwijskenmerken*

Promotor: Prof.Dr. G. Extra

Co-promotor: Dr. A. Vallen

Datum: 23 september 1996

Rijksuniversiteit Groningen

Promovendus: Drs. M.E. Kalverboer

Titel proefschrift: *Onderzoek naar de wijze van rapporteren over opvoedings- en verzorgingsproblematiek bij de Raad voor de Kinderbescherming directie Noord*

Promotor: Prof.Dr. J.E. Rink

Datum: 3 oktober 1996

### Inhoud andere tijdschriften

*Comenius*

16e jaargang, nr. 3, 1996

Thema: Intercultureel onderwijs

Intercultureel onderwijs en culturele identiteit, door Y. Leeman, H. Lutz en W. Wardekker

'...Van Ausländerpädagogik naar interculturele opvoeding ...', Posing tot een inleidende balans, door M. Krüger-Potratz

Tricks of the trade. Issues in multicultural arts education, door Ph. Cohen  
en verder:

'De pijn wakker houden, het verlangen wekken'. Enkele bedenkingen bij de nood aan waardenopvoeding. Deel 1. Karakteropvoeding als alternatief, door J. Masschelein

Jongeren en seksualiteit: inleiding op een artikelenreeks, door J. Doornenbal en G. Timmermans

Begrensd beleid: overheidsbeleid tegen seksuele intimidatie in het voortgezet onderwijs, door G. Timmermans en Chr. Bajema

*Tijdschrift voor Onderwijsresearch*

21e jaargang, nr. 3, 1996

Thema: Rendement van het beroepsonderwijs

Rendement van het beroepsonderwijs: Beleid en onderzoek, door W.Th.G.J. Hoeben

Schoolloopbaansucces en de breedte van het opleidingsaanbod in het MBO, door Th.A. van Batenburg en P.R. den Boer

Het intern rendement van het leerlingwezen, door G.J. Harms en P.R. den Boer

Effecten van de aanwezigheid en inrichting van de praktijkcomponent bij scholing van laag opgeleide volwassenen, door P.R. den Boer

Het duale karakter van beroepsopleidingen en hun waardering door werkgevers, door W.Th.J.G. Hoeben

en verder:

Impliciet versus expliciet onderwijs in bedrijfs-economische modellen, door A.T.J. Vernooij

Schooladviezen van allochtone leerlingen, door H. Bosma en P. Cremers

Notities Commentaren

Scoringsregels en toetsinstructie, door A. Dirkzwager

Het toekomstperspectief van de onderwijskunde, door L.F.W. de Klerk

Constructieve en destructieve discussies over de interdisciplinaire onderwijskunde. Een reactie op De Klerk, door B. Creemers, N. Lagerweij en N. Verloop

*Tijdschrift voor Orthopedagogiek*  
35e jaargang, nr. 7/8, 1996

Omgaan met verscheidenheid in leren (oratie),  
door L. Verhoeven

Commentaar op de oratie, door A. van der Leij  
De bestaans(on)zekerheid van pleegkinderen,  
door E. Singer

De relatie tussen specifieke taalstoornissen, ge-  
drag van het kind en beleving van de ouders,  
door S.M. Goorhuis-Brouwer, H. Nakken en  
H. van den Berg

*Tijdschrift voor Orthopedagogiek*  
35e jaargang, nr. 9, 1996

Het ethische en de ethiek, door A.B.J. Verstege  
Ondersteunende zorg aan gezinnen met een ernstig  
gehandicapt kind, door M.S.M. Waarden-  
burg en A. Vermeer  
Regionale diagnostiekt teams in de jeugdzorg.  
Een inventarisatie van kansen en belemmerin-  
gen, door M. Faas

*Tijdschrift voor Orthopedagogiek*  
35e jaargang, nr. 10, 1996

Selectief mutisme: welke vorm van behande-  
ling? door N. Cohen de Lara-Kroon  
Als mishandelde kinderen ouder worden, door  
H.E.M. Baartman  
Leerpotentieel: onderzoek bij allochtone leerlin-  
gen uit het basisonderwijs, door W.C.M. Resing  
en A.M. van Wijk

## Ontvangen boeken

Gent, B. van (red.), *Opleiden en leren in organisaties. Ontwikkelingen, benaderingen, onderzoekingen.* Uitgeverij Boom, Meppel, 1996, f 36,50.

Graaf, G. de, *Mijn kind gaat naar de gewone school. Integratie van kinderen met een verstandelijke belemmering.* Acco, Leuven/Amersfoort, 1996, f 46,75.

Harpman, A (red.), *Stimulerend opvoeden. Ontwikkelingsstimulering van kinderen van 0 tot 4 jaar, opvoedersamenwerking en het aanleren van pedagogische vaardigheden.* Samsom H.D. Tjeenk Willink, Alphen aan den Rijn, 1996, f 39,75.

Harpman, A., & Tavecchio, L. (red.), *Opvoeding als evenwichtskunst. Pedagogiek voor 0 tot 2 jarigen.* Samsom H.D. Tjeenk Willink, Alphen aan den Rijn, 1996, f 47,50.

Hopman, M. (red.), *Opvoeden in kindercentra. Visies, wetenschappelijke ontwikkelingen en praktisch.* De Tijdstroom, Utrecht, 1996, f 69,-.

Klaassen, C., *Socialisatie en moraal. Onderwijs en waarden in een laat-moderne tijd.* Uitgeverij Garant, Leuven/Apeldoorn, 1996, f 39,50.

Rietdijk, L.E., *Behandeling in de leefgroep; naar een werkmodel.* SWP, Utrecht, 1996, f 52,50.

Veugelers, W., & Zijlstra, H. (red.), *Netwerken aan de bovenbouw van HAVO en VWO. Scholen en nascholing op weg naar het studiehuis.* Uitgeverij Garant, Leuven/Apeldoorn, 1995, f 39,50.

Vlaskamp, C., Blokhuis, A., & Ploemen, M., *Gewoon bijzonder. Opvoeden van kinderen met een ernstige meervoudige handicap.* Van Gorcum, Assen, 1996, f 25,-.

Vygotskij, L., *Cultuur en ontwikkeling.* Inleiding, vertaling en redactie: R. van der Veer. Boom, Meppel, 1996.



- |  |   |
|--|---|
| C.A.J. Aarnoutse (K.U.Nijmegen)                  | B.H.A.M. van Hout-Wolters (U.v.A.Amsterdam) |
| J.J. Beishuizen (R.U.Leiden)                     | P.J. Janssen (K.U.Leuven)                   |
| R. van den Berg (K.U.Nijmegen)                   | J.J. van Kuyk (Cito, Arnhem)                |
| Th. Bergen (K.U.Nijmegen)                        | A. van der Leij (V.U.Amsterdam)             |
| P. De Boeck (K.U.Leuven)                         | P.P.M. Leseman (U.v.A.Amsterdam)            |
| R.J. Bosker (U.T.Enschede)                       | E.C.D.M. van Lieshout (K.U.Nijmegen)        |
| K. Bügel (Cito, Arnhem)                          | C.J.W. Meijer (R.U.Groningen)               |
| A.G. Bus (R.U.Leiden)                            | G. Schellings (K.U.B.Tilburg)               |
| B.P.M. Creemers (R.U.Groningen)                  | K. Sijtsma (U.U.Utrecht)                    |
| J. Elen (K.U.Leuven)                             | J. Terwel (U.v.A.Amsterdam)                 |
| W. van Esch (I.T.S.Nijmegen)                     | A. Treffers (U.U.Utrecht)                   |
| P. Gesquière (K.U.Leuven)                        | T. Vallen (K.U.B.Tilburg)                   |
| E.G. Harskamp (R.U.Groningen)                    | S.A.M. Veenman (K.U.Nijmegen)               |
| J. Hendriksen (Inst.Kindervalidatie, Valkenburg) | L. Verhoeven (K.U.Nijmegen)                 |
| W.Th.J.G. Hoeben (R.U.Groningen)                 | J. Vermunt (R.U.Leiden)                     |
| R.H. Hofman (R.U.Groningen)                      | A.M.L. van Wieringen (U.v.A.Amsterdam)      |
| W.K.B. Hofstee (R.U.Groningen)                   | R. Wierstra (U.U.Utrecht)                   |
| J. van Hout (U.v.A.Amsterdam)                    | Th. Wubbels (U.U.Utrecht)                   |