

De rol van de leerkracht voor allochtone en autochtone leerlingen in het eerste jaar van het basisonderwijs

B. Schonewille en A. van der Leij

Samenvatting

Om inzicht in het instructieproces voor Suri-naamse, Turkse en Nederlandse leerlingen in het eerste jaar van het basisonderwijs te krijgen zijn op de 28 deelnemende scholen 255 leerlingen en hun 42 leerkrachten geobserveerd bij de kringsituatie en de speelwerkles. De leerprestaties van de leerlingen werden aan het begin en het einde van schooljaar 1991/1992 getest. Betrokkenheid en verbale interactie van de leerling worden beschreven alsmede niveau-inschatting en verdeling van individuele aandacht door de leerkracht. De vraagstelling concentreert zich op a. het differentiërend leerkrachthandelen; b. de stimulans van de leerkracht voor de leerlingbetrokkenheid; c. de doorwerking van betrokkenheid in prestaties. Hoewel er sprake is van enige verschillen, blijken sekse en etnische achtergrond een geringe rol te spelen bij het differentiërend handelen. Daarentegen is het verbale aanvangsniveau van de leerling van groter belang: een hoger aanvangsniveau leidt tot meer inhoudelijke aandacht. Die individuele aandacht vormt alleen in de kringsituatie een stimulans voor de betrokkenheid. De betrokkenheid werkt in beperkte mate door in de leerprestaties van de leerling. Het artikel eindigt met een discussie over de consequenties voor het leerkrachthandelen en voor het onderwijsbeleid.

1 Theoretisch kader en vraagstelling

Een algemeen kenmerk van het actuele onderwijsstelsel in Nederland is, dat verschillende groepen van kinderen ongelijkmatig profiteren van de gelegenheden, die het stelsel te bieden heeft. Allerlei redenen kunnen daarvan de oorzaak zijn. Kinderen kunnen leerachterstanden oplopen ten gevolge van bepaalde risicofactoren in hun individuele ontwikkeling, zoals

lichamelijke handicaps (doofheid, blindheid etc.) of beperkte intellectuele vermogens. Voor wat betreft de leerlingen uit het regulier onderwijs, voor wie er geen sprake is van een of andere handicap, wijzen Meijnen en Riemersma (1992) erop, dat de schoolloopbanen van leerlingen in sterke mate worden beïnvloed door hun sociaal-economische en/of etnische achtergrond. Zij constateren, dat binnen de autochtone leerlingen de leerlingen met een lage sociaal-economische status (SES) achterblijven bij de leerlingen met een hoge SES-score. Verder dat de allochtone leerlingen nog lagere niveaus vertonen. Voor een deel, zo stellen zij, hebben allochtone leerlingen reeds een achterstand als zij het onderwijs binnenkomen. Dat blijkt, volgens recent onderzoek van Van der Leij, De Jong en Klapwijk (1993), inderdaad het geval: bij intrede in de basisschool op vierjarige leeftijd vertonen Surinaamse en Turkse leerlingen (andere allochtone groepen werden niet onderzocht) een achterstand in conceptuele en woordenschat-kennis ten opzichte van autochtone leerlingen van de sociaal-economische middenklasse. Deze verschillen zijn grotendeels te wijten aan milieu, maar deels ook aan etniciteit. In de loop van het eerste jaar blijven deze verschillen stabiel (zie verder het artikel van De Jong, Klapwijk en Van der Leij in nummer 3). Het is aannemelijk, dat de verschillen ook met het klimmen der jaren stabiel blijven of zelfs nog toenemen, bijvoorbeeld in de ontwikkeling van de woordenschat van Turkse leerlingen (Verhoeven & Vermeer, 1992).

Over de rol van het milieu bestaat consensus. Dat geldt niet voor etniciteit. Zo komt Reezigt (1993) tot de conclusie, dat de etnische herkomst van de leerlingen géén bijdrage levert in de verklaring van de reken- en taalprestaties van leerlingen in groep 6 en groep 8 van het basisonderwijs. Aan de verklaring van verschillen door intelligentie en milieu voegt etnische achtergrond niets toe. Deze conclusie is in te-

genspraak met die van De Jong e.a. (nummer 3) die echter jongere leerlingen betreft (groep 1). Aannemende dat groepsverschillen, in elk geval ten gevolge van milieu maar wellicht ook vanwege etnische achtergrond, er bij intrede in de basisschool al zijn en een zekere stabiliteit vertonen, is een relevante vraag wat de school met verschillen tussen leerlingen in samenhang met hun achtergrond doet. Heeft het onderwijs een antwoord op deze verschillen? Zo ja, wordt in het onderwijs getracht deze verschillen weg te werken dan wel te compenseren? En als bestaande verschillen tussen de leerlingen al naar gelang hun sociaal-economische en/of etnische achtergrond niet verdwijnen, hoe komt dat dan? Om deze problematiek te kunnen verhelderen is inzicht nodig in het onderwijsproces zelf. Wat gebeurt er in de klassen? Hoe ziet het concrete onderwijs eruit? Is de instructie van de leerkracht verschillend al naar gelang de achtergrond van de leerlingen? Speelt de leerkracht voor de leerlingen een andere rol al naar gelang de achtergrond van de leerlingen? Dit soort vragen is, zeker bij relatief jongere kinderen, nauwelijks onderzocht. Het onderhavige onderzoek, dat deel uitmaakt van het onderzoeksproject dat in dit themanummer wordt beschreven wil aan de kennis op dit terrein een bijdrage leveren. De instructiefactoren staan centraal in dit artikel.

Het instructieproces kan vanuit veel invalshoeken worden benaderd (zie o.a. het artikel van Brophy & Good (1986) over leerkrachtgedrag en leerlingprestaties). Eén daarvan richt zich op de effectieve instructie. Creemers (1991) heeft met betrekking hiertoe een model voor het leren op school ontwikkeld. Hij onderscheidt in zijn model klas- en leerkrachtkenmerken alsmede aspecten van het curriculum en van de school als organisatie. Creemers heeft in zijn model voor het leren op school (1991) de effectieve leertijd centraal gesteld. Na de presentatie door Carroll (1963) van zijn model voor tijd en leren en zeker sinds het onderzoek van de Beginning Teacher Evaluation Study (BTES; Fisher, Filby, Marliave & Berliner, 1978) naar actieve leertijd is dit één van de belangrijkste aspecten van het onderzoek naar tijd en leren. Creemers heeft een verbinding gelegd met elementen uit het onderwijsproductiviteitsmodel van Walberg (1986) - o.a. motiva-

tie, capaciteit en kenmerken van de instructie en de omgeving van de leerling. De centrale factoren uit het model van Creemers vertonen in onderzoek over het algemeen positieve effecten op het leren van de leerling. Zo blijkt zowel uit het onderzoek van BTES (1978) als van Veenman e.a. (1986) een positief verband tussen inhoudelijke leerkrachtijd en taakgerichtheid van de leerling. Daarenboven heeft het onderzoek in de jaren '70 en '80 naar de relatie tussen taakgerichtheid en leerprestaties eveneens een over het algemeen positief verband opgeleverd (zie onder andere Fredrick & Walberg (1980) en Veenman e.a. (1986)).

In aanvulling hierop heeft Schonewille (1993) er in zijn onderzoek naar tijdbesteding van de leerkracht op gewezen, dat de leerkracht met haar gedrag tijdens het geven van individuele aandacht op het niveau van de individuele leerling een stimulerende rol speelt: de hoeveelheid individuele aandacht die de leerkracht aan de leerling geeft heeft een positief effect op de taakgerichtheid van de leerling. Bovendien is gebleken, dat de leerkracht met het geven van individuele aandacht haar instructie kan differentiëren, bijvoorbeeld ten opzichte van de zwakke en niet-zwakke leerlingen in de klas.

Effectieve leertijd van de leerling en de invloed daarop van de tijdbesteding van de leerkracht in het bijzonder van de individuele aandacht door de leerkracht is een geschikte benadering om het instructieproces te beschrijven. Dat is gebleken bij onderzoek in het speciaal onderwijs en in het basisonderwijs. Het ging daarbij om de midden- en bovenbouw. Deze benadering wordt ook toegepast om het instructieproces bij het jonge kind in het eerste leerjaar van het basisonderwijs te beschrijven en meer in het bijzonder om de rol van de leerkracht ten opzichte van de leerling in het algemeen en ten opzichte van categorieën van leerlingen - i.c. autochtone en allochtone leerlingen - in het bijzonder te onderzoeken.

Daarvoor is er echter wel een aanpassing nodig omdat de werkvormen en de instructiewijzen in jongere groepen verschillen van die in oudere, met onder andere als gevolg dat er in de eerste leerjaren van het basisonderwijs niet of nauwelijks onderscheid is tussen spelen en werken. Dat betekent, dat het minder voor de hand ligt om het leerlinggedrag in termen van

taakgerichtheid te onderzoeken. In recent onderzoek naar het onderwijs aan het jonge kind zien we dat terug. Laevers (1991) en Harskamp, Pijl en Snippe (1991) hebben niet de effectieve leertijd of taakgerichtheid onderzocht maar de betrokkenheid van het kind bij wat het doet. Laevers (1991) vermeldt klassegemiddelden voor de betrokkenheid uiteenlopend van 3.4 tot 4.7 met een gemiddelde van 4.1 op een schaal van 1-5. Harskamp e.a. rapporteren een gemiddelde betrokkenheid van 3.1 (standaarddeviatie .4) op een 4-puntsschaal van 1-4. Volgens Laevers beïnvloedt een sterke mate van betrokkenheid de ontwikkeling van het kind: het sterk betrokken kind vertaalt interne en externe motivatie in zeer geconcentreerde activiteiten, tijdens welke het kind de objecten en hun eigenschappen en kwaliteiten leert observeren en gebruiken. Door met deze objecten om te gaan traint het kind volgens Laevers zijn motorische vaardigheden. Hetzelfde geldt voor de objecten van de niet-materiële wereld: kleuren, woorden, gevoelens, ideeën, getallen etc. Door woorden, getallen etc. te gebruiken komt bij het kind een cognitieve en linguïstische ontwikkeling op gang.

Hoe verhouden taakgerichtheid en betrokkenheid zich tot elkaar? Laevers noch Harskamp e.a. gaan hierop in. Taakgerichtheid is een indicatie van gedrag op basis van uiterlijk waarneembare activiteiten. Deze uiterlijke activiteiten gaan, aldus Schonewille (1993), gepaard met innerlijke niet-waarneembare activiteiten. Verondersteld mag worden, dat in de samenhang tussen de innerlijke en uiterlijke activiteiten variatie kan optreden. Uiterlijke activiteiten kunnen in sterke mate samengaan met innerlijke activiteiten. Maar het is ook mogelijk, dat de uiterlijk waarneembare activiteiten niet of nauwelijks door innerlijke activiteiten worden begeleid. Betrokkenheid kan beschouwd worden als een indicatie van de samenhang tussen innerlijke en uiterlijke activiteiten. Een sterke mate van betrokkenheid van het kind duidt erop, dat de uiterlijke activiteiten van het kind intens worden begeleid door innerlijke activiteiten die op die uiterlijke activiteiten zijn betrokken. Een geringe mate van betrokkenheid betekent waarschijnlijk, dat de innerlijke activiteiten van het kind nauwelijks betrokken zijn op wat het doet. Verder mag verondersteld worden, dat er een samenhang is

tussen de innerlijke activiteiten en het uiteinde-lijke leren: hoe intenser de innerlijke activiteiten des te sneller en beter verloopt het leren van het kind. In onderhavig onderzoek wordt voor het leerlinggedrag aangesloten bij het onderzoek naar betrokkenheid.

Wat is de rol van de leerkracht hierbij? Harskamp, Pijl en Snippe (1991) spreken de verwachting uit, dat de leerkracht een directe invloed uitoefent op de betrokkenheid van de leerling. Ook Janssen-Vos (1992) wijst op de stimulerende rol van de leerkracht: zij spreekt in dit opzicht zelfs over de sleutelrol van de leerkracht. In het onderzoek van Harskamp e.a. blijkt een sterk effect van het managementgedrag van de leerkracht op de betrokkenheid van de leerling: als leerkrachten veel tijd voor managementgedrag nodig hebben heeft dat een negatief effect op de betrokkenheid van de leerlingen. Managementgedragingen hebben betrekking op de taakvoorbereiding en het handhaven van de orde; ze zijn niet inhoudelijk van aard. Een positief effect van spelinterveniërend gedrag van de leerkracht op de betrokkenheid van de leerling vinden zij echter niet. Harskamp e.a. waren echter vooral geïnteresseerd in samenhangen op klassikaal niveau. Daarom geven hun analyses geen uitsluitsel over de vraag of de invloed van het leerkrachtgedrag wellicht verschilt voor individuele of groepen van leerlingen.

Eén van de doelen van het huidige onderzoek is juist om verschillen in het onderwijsproces van bepaalde categorieën van leerlingen - in casu autochtone en allochtone - op het spoor te komen. Daarom is het nodig om dat proces op het niveau van die categorieën van leerlingen te beschrijven. Dat dient te gebeuren op een aantal wezenlijke kenmerken, waarbij in de eerste plaats gedacht moet worden aan het daadwerkelijke gedrag van de leerling in de klas. Voor de 4-jarigen uit groep 1 van het basisonderwijs ontbreken soortgelijke procesgegevens, zoals Veenman, Lem, Voeten, Winkelmol en Lasche (1986) reeds voor leerlingen uit de groepen 5 en 6 verzamelden. Dickinson en Moreton (submitted) wijzen op de gunstige invloed van verbale interactie van leerlingen met anderen. Maar er is meer nodig. Zo is niet duidelijk, wat er onder het oppervlak van het concrete onderwijsproces gebeurt. Is het onderwijsproces

voor alle individuele leerlingen gelijk, met andere woorden, is er sprake van één standaard-aanpak van de leerlingen door de leerkracht? Of treden er verschillen op tussen groepen van leerlingen? Het aspect van de verdeling van de individuele aandacht kan hierover wellicht verheldering verschaffen. Schonewille (1993) stelde in zijn onderzoek duidelijke verschillen binnen klassen in het speciaal onderwijs vast: zwakke leerlingen krijgen meer individuele aandacht dan de betere leerlingen. Het is de vraag of deze vorm van differentiatie door de leerkracht ook optreedt ten opzichte van autochtone en allochtone leerlingen in het eerste jaar van het basisonderwijs. Door deze patronen van individuele aandacht te onderzoeken kan vastgesteld worden of er inspanningen worden verricht om de achterstanden van laag-SES en van allochtone leerlingen te lijf te gaan. De perceptie door de leerkracht van het aanvangsniveau van de leerling speelt daarbij mogelijk een rol. Het is uit onderzoek allang bekend dat verwachtingen vaak gebaseerd zijn op algemene beelden van de leerling en niet op feitelijke, objectieve informatie en dat die verwachtingen het gedrag van de leerkracht beïnvloeden (Rosenthal & Jacobson, 1968). Het eerste geldt ook voor leerlingen uit etnische groeperingen. Zo signaleert Jungbluth (1992) in zijn onderzoek een onderschatting van Turkse leerlingen. Die onderschatting zou kunnen leiden tot een geringere stimulering via instructie. De vraag is of dit soort attributies doorwerkt in de aandacht van de leerkracht voor de leerling.

De vraagstelling van dit onderzoek concentreert zich op de volgende punten:

- a. wat is de betrokkenheid en de omvang van de verbale interactie van 4-jarigen in het basisonderwijs; is er sprake van verschillen in leerlinggedrag tussen de diverse categorieën van leerlingen op grond van sekse en/of achtergrond;
- b. hoe schatten leerkrachten het niveau van 4-jarigen in en speelt de achtergrond van de leerling daarbij mee;
- c. wat is de aard en omvang van de individuele aandacht, die leerlingen in het eerste jaar van het basisonderwijs van hun leerkracht krijgen; spelen etniciteit, de inschatting door de leerkracht van het aanvangsniveau

van de leerling, sekse en leeftijd van de leerling een rol bij de verdeling van de aandacht;

- d. oefent de leerkracht een stimulerende invloed op de betrokkenheid van leerlingen uit;
- e. werkt een en ander door in de leerprestaties van de leerlingen?

Het ligt niet in de rede om verschillen in betrokkenheid tussen categorieën van leerlingen te verwachten. Op het punt van de verbale interactie echter zou vooral voor de Turkse leerlingen vanwege hun taalachterstand op de Nederlandse leerlingen een verminderde verbale interactie kunnen optreden. Vanuit een oogpunt van compensatie liggen verschillen in individuele aandacht van de leerkracht ten gunste van allochtone en sociaal-economisch zwakke leerlingen voor de hand. Ook is het te verwachten, dat er voor jonge kinderen meer aandacht is, omdat ze relatief minder zelfstandig zijn dan (iets) oudere leerlingen. Verder kan de verwachting worden uitgesproken, dat de leerkracht de betrokkenheid van de leerlingen stimuleert door het geven van individuele aandacht en dat een hogere mate van betrokkenheid bij de leerling tot betere prestaties leidt. Een soortgelijke invloed valt van het praatgedrag van de leerling te verwachten.

2 Methode

Voor de vraagstelling en de opzet van het totale onderzoeksproject wordt verwezen naar het inleidende artikel van Van der Leij, Meijnen en Leseman in nummer 3. Voor het instructie-onderzoek zijn gegevens over het onderwijsproces in de klas verzameld door middel van observaties. Bij de voorbereidende gesprekken met de leerkrachten voorafgaand aan de observaties werd het beeld bevestigd, dat door Van Gennip en Ruijs (1992) wordt gegeven over het algemene stramien van het ochtendprogramma in het eerste leerjaar van het basisonderwijs: begonnen wordt veelal met de kring (vrij gesprek, onderwijsleergesprek, liedjes, verhaal vertellen etc.); daarna is er tijd voor spelen/werken (vrij spel in hoeken of knip- of plakopdrachten etc.), gevolgd door eten en drinken; vervolgens is er tijd voor buiten spelen of gym-

nastiek, waarna de ochtend wordt afgesloten. Besloten is om de observaties plaats te laten vinden gedurende de activiteiten in de kringsituatie, die overwegend in groepsverband plaatsvindt, en de speelwerkles, waarbij de leerlingen voornamelijk individueel bezig zijn. Voor de kringsituatie kozen we omdat we verwachtten, dat bij deze activiteit de taal van groot belang is. Het spreken en luisteren in de kring kan de cognitieve en linguïstische ontwikkeling bevorderen. De activiteiten tijdens de speelwerkles zijn geobserveerd, deels omdat deze activiteiten van oudsher een belangrijke plaats in het onderwijs aan het jonge kind innemen, deels om vergelijking met ander onderzoek mogelijk te maken, dat zich vooral op het spel heeft geconcentreerd.

De observaties vonden plaats in de maanden maart en april van 1992. Iedere klas werd gedurende 4 ochtenden (één keer per week) bezocht door een getrainde observator. De observaties waren gericht op de leerkracht en enkele geselecteerde leerlingen (maximaal 6 per klas); centraal stonden de leerlingen, die ook aan het gezinsonderzoek deelnamen, aangevuld met leerlingen, die niet in de gezinssituatie werden gevolgd, maar wel aan het breedte-onderzoek deelnamen. In totaal zijn 255 leerlingen en hun leerkrachten uit 42 klassen op 28 scholen in de Randstad geobserveerd. In Tabel 1 staat vermeld hoe deze 255 leerlingen waren verdeeld over sekse en sociaal-economische/etnische achtergrond.

Tabel 1
De steekproef van leerlingen naar sekse en sociaal-economische en etnische achtergrond

	Jongens	Meisjes	Totaal
Nederlands: 1.00 ¹⁾	37	37	74
Nederlands: 1.25 ²⁾	36	43	79
Turks	21	21	42
Surinaams	27	19	46
Marokkaans	2	5	7
Overig	4	3	7
Totaal	127	128	255

1) Hier wordt het gewicht van de leerling in het kader van het Onderwijsvoorrangsbeleid bedoeld: 1.00 betekent dat het niet om een achterstandsleerling gaat.

2) Idem: 1.25 betekent dat het om een Nederlandse leerling gaat met achterstand; het gaat om leerlingen met een lage sociaal-economische status

De observaties hadden ten doel om de tijdbesteding van de leerkracht en de leerlingen in kaart te brengen. Daarom is een 'time-sampling' procedure gehanteerd, waarbij de observatie steeds werd uitgevoerd binnen een interval van 15 seconden.

Ten behoeve van de observaties is een observatie-systeem ontwikkeld, waarbij voor zowel de leerkracht als de leerling scores voor twee gedragsaspecten moesten worden ingevoerd. De leerkracht en de leerlingen werden in een vaste volgorde geobserveerd. Aan het eind van de observaties kon zodoende per gedragsaspect voor de leerling en de leerkracht een frequentieverdeling worden berekend. Deze werd omgezet in een percentageverdeling. De percentageverdeling is een indicatie van de tijdbesteding van leerkracht en leerling voor de betreffende gedragsaspecten.

Leerkrachtgedrag. Allereerst moest worden vastgesteld of de leerkracht met zijn gedrag op de klas was gericht en zo ja, waarop. De mogelijkheden voor deze eerste score van het leerkrachtgedrag waren: niet met de klas bezig of uit de klas; leerkracht gericht op de gehele klas; op een individuele niet-observatieleerling; individueel op één van de observatieleerlingen en zo ja welke (1 t/m 6). Deze score was bedoeld om individuele aandacht voor observatieleerlingen te kunnen isoleren van individuele aandacht voor andere leerlingen en van anderszins gerichte aandacht. Met de tweede leerkracht-score moest de aard van het leerkrachtgedrag worden beschreven. De mogelijkheden waren: inhoudelijk op de taak betrokken (bijvoorbeeld toekijken, instructie/uitleg of ideeën geven, demonstratie, vragen stellen etc.); motiverend (prijzen, belonen, stimuleren door de leerkracht); management (orde-handhaving); overig leerkrachtgedrag.

Leerlinggedrag. De eerste score van de leerling betrof de betrokkenheid van de leerling. De betrokkenheid kan van moment tot moment variëren. Daarom is de betrokkenheid in ieder interval vastgesteld. De mogelijkheden voor betrokkenheid zijn ontleend aan de schaal van Harskamp e.a., die van 1 (geen spel) opliep tot 4 (in sterke mate betrokken bij het spel). De schaal van Harskamp e.a. is inhoudelijk enigszins bijgesteld, in die zin, dat ook bij taakvoorbereidend gedrag als het pakken van spel materiaal en het taakafrondend gedrag (het oprui-

men) de betrokkenheid van het kind diende te worden vastgesteld. De mogelijke betrokkenheidsniveaus waaruit door de observator gekozen diende te worden waren: niveau 3 (in sterke mate betrokken); niveau 2 (gemiddelde of standaardbetrokkenheid); niveau 1 (lage betrokkenheid); niveau 0 (geen betrokkenheid); wachten (als het scoren van betrokkenheid niet relevant is bijvoorbeeld als de gehele groep ergens op wacht); overig (als de leerling of de gehele groep met iets anders bezig is). Bij het scoren van betrokkenheid speelden lichaamshouding, gelaatsuitdrukking, (in de speellessen) positie van de handen ten opzichte van spelmateriaal en inzet een rol. Indien de leerling nergens door werd afgeleid/zich niet liet afleiden en druk bezig was met zijn activiteit werd een betrokkenheid van 3 gescoord; bij de kringssituatie werd een 3 gescoord als de leerling duidelijk blijf gaf een eigen bijdrage te willen leveren. Als de leerling zich in het interval liet afleiden, maar toch ongeveer de helft van de tijd met zijn activiteit bezig was werd een betrokkenheid van 2 gescoord. Was de leerling in het interval slechts een klein deel van de tijd met zijn activiteit bezig, dan werd een betrokkenheid van 1 gescoord. Was de leerling afgeleid en in het geheel niet met zijn activiteit bezig of (bij de kring) met zijn lichaam ergens anders op gericht dan werd een score van 0 toegekend.

Met de tweede score van het leerlinggedrag moest worden vastgesteld of de leerling met anderen in interactie was en of daarbij sprake was van verbale interactie en wat de rol van de leerling was. De mogelijkheden waren: geen interactie/nietverbale interactie; leerling praat; leerling luistert; overig.

Leerkrachtperceptie. Ten behoeve van de perceptie van de capaciteiten van de leerling werden voorafgaande aan de observaties aan de leerkracht schriftelijk vragen gesteld over de observatieleerlingen uit haar klas. Daarbij was de vraag hoe zij de woordenschat van de betreffende leerling inschatte ten opzichte van het gemiddelde Nederlandse leeftijdsgenootje. De mogelijkheden daarbij waren: de woordenschat is 1. zeer beperkt; 2. onder het gemiddelde; 3. gemiddeld; 4. boven het gemiddelde; 5. zeer uitgebreid.

Leerprestaties. In het onderzoeksjaar 1991/92 zijn de leerlingen tweemaal getoetst:

de eerste afname was in oktober/november 1991 en de tweede afname in mei/juni 1992. Dat is gebeurd met betrekking tot een aantal cognitieve domeinen (zie het artikel van De Jong e.a. in nummer 3). Daarvan zijn de test van de receptieve woordenschat en de test voor blokpatronen ten behoeve van dit artikel gebruikt als indicaties van de leerprestaties van de leerlingen: in het vervolg gaat het om WS1 (de score voor de woordenschat bij de eerste afname); WS2 (idem, tweede afname); BLOK1 (de score voor de test op blokpatronen bij de eerste afname); BLOK2 (idem, tweede afname). Voor meer informatie verwijzen we naar het artikel van De Jong e.a. in nummer 3.

Training. De observaties zijn uitgevoerd door in totaal 9 observatoren, die een intensieve training van 7 dagen moesten doorlopen. Aan het eind van die trainingsperiode zijn proefobservaties uitgevoerd aan de hand van videobeelden van klassessituaties. Bij het scoren van deze situaties vertoonden de paren van observatoren een vrij hoge mate van onderlinge overeenstemming: de gemiddelde overeenstemming voor de eerste leerkrachtscore bedroeg 70%; voor de tweede leerkrachtscore was dat 82%. Voor de eerste en tweede leerlingsscore bedroegen deze percentages respectievelijk 70% en 90%. De inter-observator betrouwbaarheid is daarmee voldoende hoog.

Analyses. De analyses op de onderlinge relaties van leerlingkenmerken, leerkracht- en leerlinggedrag en leerlingprestaties zijn uitgevoerd met behulp van het LISREL-programma. In de analyses zijn de percentages als variabelen gebruikt. Deze worden bij de schema's toegelicht.

3 Resultaten

Betrokkenheid van de leerlingen

Tabel 2 laat zien hoe bij de leerlingen de tijd is verdeeld over de onderscheiden niveaus van betrokkenheid, weergegeven in percentages.

De patronen van tijdbesteding zijn duidelijk verschillend voor de beide onderzochte situaties. Tijdens de kringactiviteiten zijn de leerlingen gemiddeld gedurende ongeveer de helft van hun tijd (48.6%) op een normale wijze (niveau 2) betrokken bij datgene wat de leerkracht en de lesgroep aan het doen zijn. Ze zijn niet

Tabel 2

Betrokkenheid en praatgedrag van de leerlingen in groep 1 van het basisonderwijs tijdens kringactiviteiten en de speelwerkles (N=241; gemiddelden en standaarddeviaties van de percentages bestede tijd)

KRING	Tijdbesteding		Analyse van verschillen naar					
	Gem.	sd	Sekse	df	Achtergrond	df	p	
Betr.niveaus			T		F			
3	27.5	17.3	3.47	1,239	.06 ¹⁾	3.16	3,237	.03 ⁵⁾
2	48.6	18.6						
1	17.0	11.4	3.77	1,239	.05 ²⁾			
0	2.5	3.7	4.44	1,239	.04 ³⁾			
Wachten	3.4	5.5						
Overig gedrag	1.0	3.0						
Overall betr.	2.1	.3	6.93	1,239	.01 ⁴⁾			
Praatgedrag	15.1	9.5				2.53	3,237	.05
SPEELLES	Gem.	sd	T	df	p	F	df	p
Betr.niveaus								
3	36.5	19.7				3.84	3,237	.01 ⁶⁾
2	29.4	16.7						
1	15.6	8.5						
0	7.8	7.2						
Wachten	6.5	5.3						
Overig gedrag	3.6	7.2						
Overall betr.	2.1	.4				3.40	3,237	.02 ⁷⁾
Praatgedrag	27.2	12.7				4.04	3,237	.01

1) m.: 30%; j.: 25%;

5) NI 1.25: 31%; NI 1.00: 28%; Turks: 23%; Sur: 24%;

2) m.: 15%; j.: 18%;

6) NI 1.25: 41%; NI 1.00: 36%; Turks: 40%; Sur: 29%;

3) m.: 2%; j.: 3%;

7) NI 1.25: 2.1; NI 1.00: 2.0; Turks: 2.1; Sur: 1.9;

4) m.: 2.1; j.: 2.0;

zie voetnoten bij Tabel 1 voor betekenis NI 1.00 en NI 1.25

afgeleid en doen mee met wat er gebeurt, maar er is geen sprake van een uitgesproken en aantoonbare extreme geneigdheid tot het leveren van een eigen inbreng. Bij de veelal individuele spelles komt dit niveau van betrokkenheid (niveau 2) minder voor: gedurende gemiddeld 29.4% van de tijd vertonen de leerlingen gedrag dat als zodanig te typeren valt.

Intensieve betrokkenheid. Daar staat tegenover, dat het percentage tijd, dat de leerlingen op een zeer intensieve wijze bij de activiteiten betrokken zijn (niveau 3), in de spelles hoger ligt dan in de kring situatie (36.5% tegenover 27.5%). Het is mogelijk, dat de werkvorm invloed heeft op de betrokkenheid: kringactiviteiten vinden steeds plaats in de gehele groep, terwijl tijdens de speelwerkles de leerlingen individueel bezig zijn. Van een hoge betrokkenheid (niveau 3) in de kring situatie werd gesproken als de leerling niet alleen oplet, maar ook een eigen bijdrage wilde leveren (bijvoorbeeld steekt vinger op, zegt iets uit zichzelf), terwijl van een hoge betrokkenheid in de speelwerkles

sprake was als de leerling vrijwel niet afgeleid werd van zijn spel of werk. Een hoog betrokkenheidsniveau in de kring situatie vereist derhalve communicatieve en sociale vaardigheden, zoals het aan de beurt willen komen (vinger omhoog) en het praten in en tegen een groep, terwijl een hoge betrokkenheid in de spelles die vaardigheden niet impliceert. Die vaardigheden beheersen de leerlingen waarschijnlijk nog niet of in mindere mate als ze in het eerste leerjaar van het basisonderwijs zitten en dat vormt waarschijnlijk de verklaring voor het verschil tussen kring en spelles bij het hoge betrokkenheidsniveau.

Verminderde betrokkenheid. De percentages van tijd, dat de leerlingen zich duidelijk minder (niveau 1) of zelfs helemaal niet (niveau 0) betrokken tonen bij de activiteiten in de klas, ontlopen elkaar niet veel tijdens kringactiviteiten en spelles (totaal 19.5% tegenover 23.4%), hoewel in de spelles de leerlingen iets meer in de gelegenheid lijken te zijn om helemaal niet met de taak/het spel bezig te zijn: het

percentage voor het betrokkenheidsniveau 0 is in de spelles drie keer zo groot. Dat is overigens niet verwonderlijk, omdat de leerkracht het in de spelles veel moeilijker heeft om de leerlingen voortdurend in de gaten te houden. De hogere percentages van tijd besteed aan 'wachten' en aan 'overig gedrag' in de spelles wijzen in dezelfde richting.

Tevens is per leerling een 'overall' betrokkenheidsscore berekend. Tabel 2 vermeldt het gemiddelde van deze overall scores. Voor de 241 leerlingen bedraagt in beide situaties 2.1 op een 4-puntsschaal van 0 tot en met 3. Er is slechts een klein verschil in de spreiding rond dit gemiddelde (de standaarddeviaties voor kring en spelles zijn respectievelijk .3 en .4).

Verschillen in betrokkenheid tijdens de kring situatie. Tabel 2 toont de resultaten van de analyses van verschillen tussen de diverse categorieën leerlingen. Allereerst bestaat er in de kring situatie een verschil in de 'overall'-scores van de jongens en de meisjes ten gunste van de meisjes. Bij de percentages van de afzonderlijke betrokkenheidsniveaus komt dit tot uiting in een groter percentage tijd op betrokkenheidsniveau 3 en geringere percentages tijd voor de beide laagste niveaus van betrokkenheid (1 en 0). De respectievelijke percentages staan vermeld in de voetnoten van Tabel 2. In de kring situatie vertonen de Nederlandse 1.25 leerlingen een gemiddeld hoger percentage voor het hoogste betrokkenheidsniveau dan de Turkse en Surinaamse leerlingen (zie voetnoot 5 bij Tabel 2).

Verschillen in betrokkenheid tijdens de

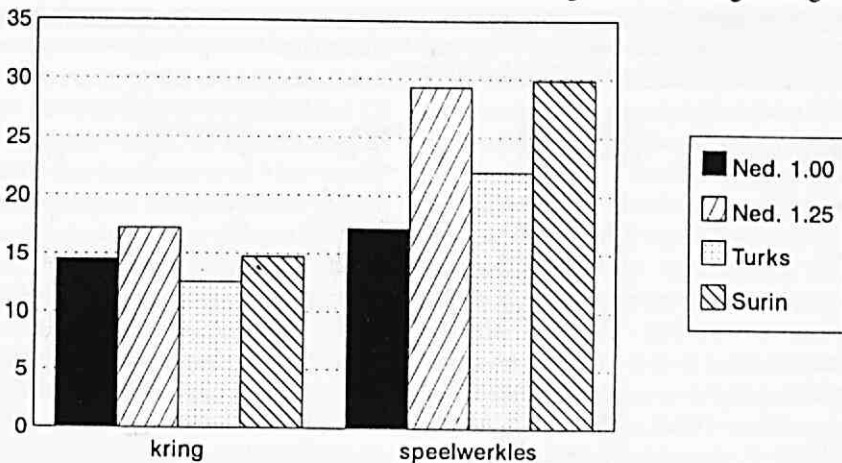
spelles. Bij de betrokkenheid in de spelles doen zich geen verschillen voor tussen jongens en meisjes. Wel treden er verschillen op tussen de diverse categorieën van leerlingen. Tegenover 'overall'-scores van 2.1 voor de Turkse leerlingen en de Nederlandse 1.25 leerlingen staat een score van 2.0 voor de Nederlandse 1.00 leerlingen en een score van 1.9 voor de Surinaamse leerlingen. Dit verschil is vooral terug te voeren op verschillen tussen de onderscheiden groepen in percentages tijd besteed aan het hoogste betrokkenheidsniveau (niveau 3; zie voetnoot 6 bij Tabel 2).

Praatgedrag van de leerling

Bij de observaties is ook de verbale interactie van de leerlingen met één of meer personen uit hun omgeving vastgesteld. Daarbij is geen onderscheid gemaakt tussen verbale interactie met de leerkracht of met één of meer andere leerlingen. De gemiddelde percentages praatgedrag voor kring situatie en spelles staan in Tabel 2 weergegeven.

In de spelles ligt het gemiddelde percentage praatgedrag hoger dan in de kring situatie. Zowel in de kring situatie als in de spelles zijn er verschillen in praatgedrag tussen de Nederlandse, Surinaamse en Turkse leerlingen. Deze staan weergegeven in Figuur 1.

De patronen van de verbale interactie, toegespitst op het praatgedrag, weerspiegelen de patronen van betrokkenheid. De Turkse leerlingen praten tijdens de spelles wel meer dan tijdens de kring situatie, maar nog altijd minder dan de leerlingen uit de overige drie groepen.



Figuur 1. Praatgedrag van de leerlingen naar sociaal-economische en etnische achtergrond (percentages bestede tijd)

Tabel 3

Frequentieverdeling van de leerlingen naar de percepties door de leerkracht van hun woordenschat in vergelijking met hun gemiddeld Nederlandse leeftijdsgenootje en de samenhang van deze perceptie met de woordenschat

Woordenschat leerling volgens leerkracht	NI1 ¹⁾	NI2 ²⁾	Tur ³⁾	Sur ⁴⁾	Totaal
Zeer beperkt	2		14	1	17
Onder het gemiddelde	3	17	9	6	35
Gemiddeld	33	33	11	18	95
Boven het gemiddelde	27	19	1	10	57
Zeer uitgebreid	7	6	-	3	16
Missing	2	4	7	8	21
Totaal	74	79	42	46	241

1) NI1: Nederlandse 1.00 leerlingen

2) NI2: Nederlandse 1.25 leerlingen

3) Tur: Turkse leerlingen

4) Sur: Surinaamse leerlingen

Leerkrachtpercepties

In Tabel 3 staat vermeld hoe de leerkrachten de observatieleerlingen uit hun klas percipiëren voor wat betreft hun woordenschat in vergelijking met het gemiddelde Nederlandse leeftijdsgenootje.

Tabel 3 laat zien, dat bij de groep van Nederlandse 1.00 leerlingen het aantal leerlingen, dat een bovengemiddelde perceptiescore heeft, het aantal met een lager dan gemiddelde score verre overtreft (34 tegenover 5), terwijl dat bij de groep van Turkse leerlingen precies omgekeerd is (1 bovengemiddelde score tegenover 23 scores lager dan het gemiddelde). De Nederlandse 1.00 leerlingen worden in sterke mate boven het gemiddelde ingeschat. Dat is ook het geval bij de 1.25 leerlingen. Opmerkelijk is, dat het aantal leerlingen uit de Surinaamse groep met een bovengemiddelde score ongeveer even

groot is als het aantal leerlingen met een lager dan gemiddelde score.

Individuele aandacht

In Tabel 4 staan de gemiddelde percentages individuele aandacht vermeld, die de leerlingen van de leerkracht krijgen.

Uit de Tabel blijkt, dat leerlingen gedurende ongeveer 2.5% van de leerkrachtijd individuele aandacht krijgen. Dat is ongeveer één minuut per leerling op een les van 40 minuten. Nadere bestudering van de samenstelling van de individuele aandacht levert het gegeven op dat ongeveer 2/3 van de individuele begeleiding betrekking heeft op de taak, waar de leerling mee bezig is.

Sekse. Jongens krijgen in de kring situatie meer individuele aandacht, die op ordehandhaving is gericht dan meisjes (0.6% tegenover

Tabel 4

Omvang en aard van de individuele aandacht voor de leerlingen (N=241; gemiddelde percentages van de tijd van de leerkracht voor de geobserveerde leerlingen)

Individuele aandacht	Tijdbesteding		T	Analyse van verschillen naar				
	Gem.	sd		Sekse	Achtergrond			
				df	p	F	df	p
KRING								
Taakgericht	1.7	1.6						
Orde	0.4	0.9	2.67	239	.01			
Motivatie	0.1	0.3						
Overig	0.1	0.3						
Totaal	2.3	2.0						
SPEELLES								
Taakgericht	1.8	2.9				2.30	3,237	.08
Orde	0.6	0.7	1.76	239	.08			
Motivatie	0.2	0.4						
Overig	0.1	0.4						
Totaal	2.7	2.0				2.62	3,237	.05

0.3%). Dit is niet verrassend gezien wat in het voorgaande is geconstateerd over hun geringere betrokkenheid bij de activiteiten in de kring. In de speellessen gaan de verschillen in dezelfde richting, ook al zijn ze niet significant (0.6% tegenover 0.5%). Voor het overige zijn er geen verschillen in aard en omvang van de individuele aandacht voor jongens en meisjes.

Etnische achtergrond. In de kringsituatie treden er geen verschillen op tussen Nederlandse, Turkse en Surinaamse leerlingen in de individuele aandacht die ze van de leerkracht krijgen. In de speellessen is wel sprake van significante verschillen: in totaal krijgen de Nederlandse leerlingen met een leerlinggewicht van 1.25 de meeste individuele aandacht (3.2%), de Surinaamse leerlingen de minste aandacht (2.2%). Dit verschil is voor een deel terug te voeren op extra individuele begeleiding die op de taak van de leerling is gericht, want daar zijn de percentages van de Nederlandse 1.25 leerlingen enigszins groter dan die van de andere drie groepen.

Deze resultaten geven aan, dat kenmerken van de leerling een (overigens geringe) rol spelen bij de leerkrachten als die de individuele aandacht verdelen over de leerlingen in de lesgroep. Maar – en dat is tamelijk onverwacht – ze geven meer aandacht aan de Nederlandse dan aan Surinaamse en Turkse leerlingen. Allochtone leerlingen krijgen dus niet meer maar juist minder individuele aandacht dan de Nederlandse.

Onderlinge samenhangen

Om de onderlinge samenhangen tussen leerkrachtgedrag, leerlinggedrag en leerprestaties te analyseren is een model ontwikkeld, dat op een aantal veronderstellingen is gebaseerd. De eerste veronderstelling is, dat leerprestaties tot stand komen door leerlinggedrag. Voor wat betreft de relatie tussen taakgerichtheid en leerprestaties zijn daarvoor aanwijzingen in onderzoek gevonden. Voor wat betreft effecten van betrokkenheid en praatgedrag op leerprestaties ontbreken dergelijke aanwijzingen. In het model worden desondanks positieve effecten van betrokkenheid en praatgedrag op de leerprestaties verondersteld. De tweede veronderstelling betreft de invloed van het leerkrachtgedrag op het leerlinggedrag. Ook hiervoor zijn aanwijzingen uit onderzoek voorhanden (zie de theo-

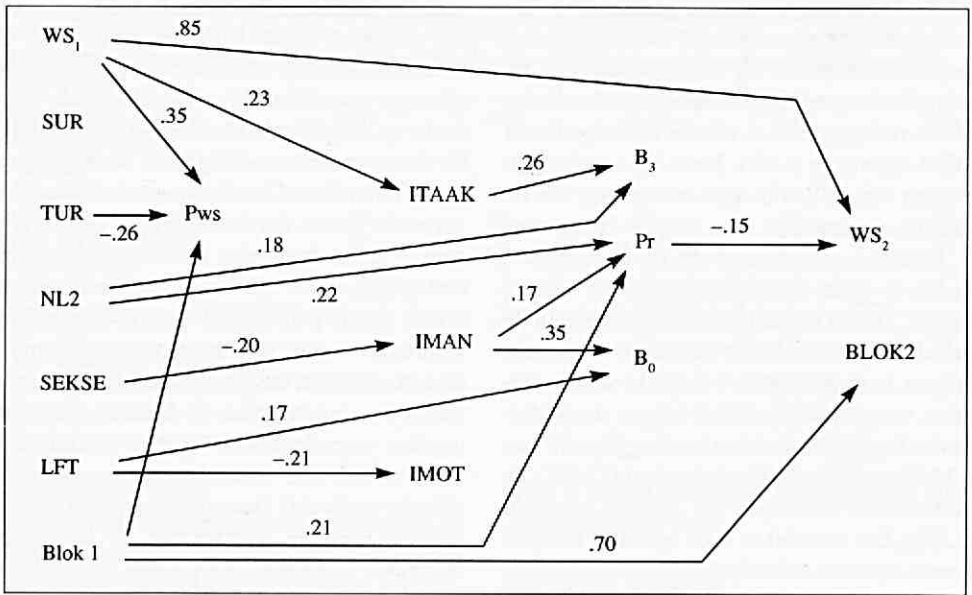
retische inleiding): individuele aandacht heeft een positieve invloed op taakgerichtheid. In overeenstemming daarmee worden positieve effecten verondersteld van individuele aandacht op betrokkenheid en op het praatgedrag. De derde veronderstelling heeft betrekking op het differentiërend handelen van de leerkracht: verwacht wordt, dat de leerkracht zich in zijn gedrag laat beïnvloeden door kenmerken van de leerling, in die zin dat de leerkracht onderscheid in zijn gedrag aanbrengt al naar gelang kenmerken van de leerling, te weten aanvangsniveau, geslacht, leeftijd, sociaal-economische status en etniciteit van de leerling. Effecten worden verondersteld van deze leerlingkenmerken op de hoeveelheid en vormen van individuele aandacht. Daarenboven wordt verondersteld, dat het gedrag van de leerkracht beïnvloed wordt door een positief verband met zijn eigen perceptie van de leerling.

Gezien het bovenstaande is een model geconstrueerd waarin naast leerprestaties en indicaties van leerling- en leerkrachtgedrag ook leerlingkenmerken zijn opgenomen.

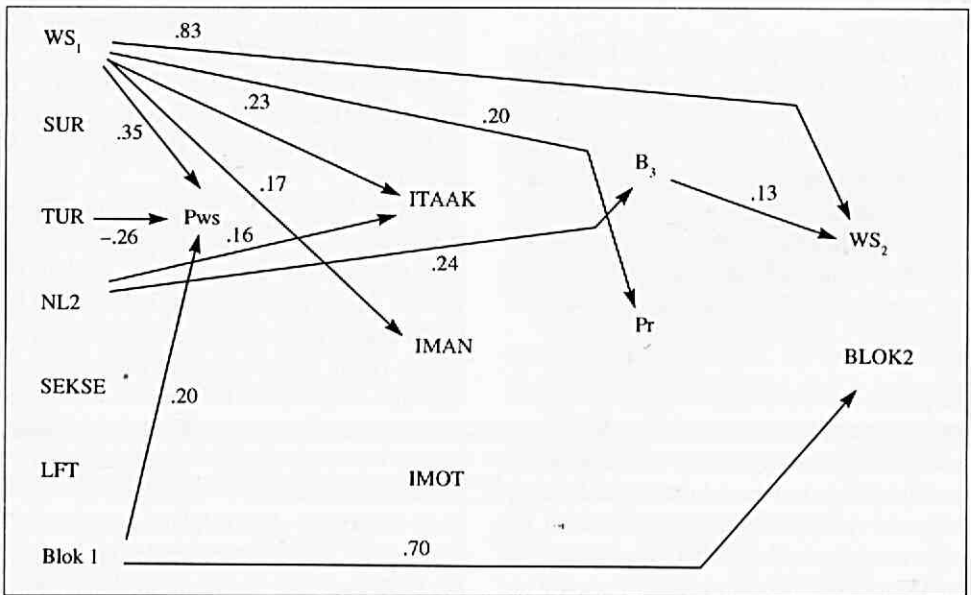
De *leerprestaties* zijn geïndiceerd door de scores op de toetsen van de woordenschat en de blokpatronen bij de tweede afname (resp. WS2 en BLOK2).

Het *leerlinggedrag* is geoperationaliseerd in termen van de percentages voor het praatgedrag (Pr) en voor de tijd die de leerling besteedde aan de beide extreme niveaus van betrokkenheid (het hoogste niveau (B3) en het laagste (B0)), omdat verwacht werd, dat de relatie met de prestaties het best tot uitdrukking komt bij de extreme vormen van betrokkenheid, te weten een negatief effect van B0 en een positief effect van B3. Overigens is vanwege de grote onderlinge afhankelijkheid van B3 en B0 in het geval van de speelwerklessen de laatste in het desbetreffende model weggelaten. In het model wordt het *leerkrachtgedrag* gevormd door de drie vormen van individuele aandacht uit het voorgaande: inhoudelijke aandacht (ITAAK); op management/ordehandhaving gerichte aandacht (IMAN) en motivatie-aandacht (IMOT)). Ook de leerkrachtperceptie (PWS) is als aparte factor in het model opgenomen. Van ITAAK en IMOT worden positieve effecten op B3 verondersteld.

De *leerlingkenmerken* zijn in het model opgenomen als de zogenaamde 'exogene' facto-



Figuur 2. Effecten van individuele aandacht door de leerkracht en betrokkenheid van de leerling tijdens de kringsituatie op de leerprestaties



Figuur 3. Effecten van individuele aandacht door de leerkracht en betrokkenheid van de leerling tijdens de spelwerkles op de leerprestaties

ren, die alleen invloed uitoefenen op de andere factoren (de 'endogene' factoren) uit het model, maar zelf niet aan invloed van die factoren onderhevig zijn. Het gaat om sekse (SEKSE), leeftijd (LFT), aanvangsniveau en etnische achtergrond. Het aanvangsniveau is daarbij de score bij de eerste afname van de woordenschattoets (WS1) en van de toets voor blokpa-

tronen (BLOK1). Sekse en etniciteit zijn opgenomen als zogenaamde dummy-variabelen. Voor SEKSE (jongen=0; meisje=1) wordt het effect voor meisjes ten opzichte van jongens vastgesteld. Bij etnische achtergrond wordt voor drie van de vier groepen (Nederlandse 1.25 leerlingen (NL2), Turkse (TUR) en Surinaamse leerlingen (SUR)) een score vastge-

steld die aangeeft of ze niet (0) of wel (1) tot de desbetreffende groep behoren. De effecten worden in die gevallen vastgesteld ten opzichte van de Nederlandse 1.00 leerlingen.

In de Figuren 2 en 3 staan de resultaten weergegeven van de toetsing van het model in respectievelijk de kringsituatie en de speelwerkles. Beide modellen zijn acceptabel, gezien de modelparameters. Het model in Figuur 2 voor de kringsituatie heeft een χ^2 -waarde van 76.04 ($df=83$; $p=.69$). De parameters voor het model van de speelwerkles uit Figuur 3 zijn: $\chi^2=79.60$; $df=73$; $p=.28$. De bèta-gewichten van de paden in de modellen zijn alle significant ($p<.05$). Niet significante paden zijn reeds bij de toetsing weggelaten. De uitkomsten van de analyses veranderen niet wezenlijk als voor de leerlingbetrokkenheid de overallscore als indicatie wordt gehanteerd.

Leerlingkenmerken en individuele aandacht

Het positieve effect – zowel in de kringsituatie als in de speelwerkles – van aanvangsniveau (WS1) op inhoudelijke aandacht (ITAAK) duidt erop, dat een hoog aanvangsniveau op de woordenschat de leerkracht kennelijk aanspreekt: het leidt in ieder geval tot meer inhoudelijke aandacht. Het is dus in het eerste leerjaar van het reguliere basisonderwijs niet zo, dat leerkrachten meer aandacht geven aan de verbaal zwakkere leerlingen.

Bij de kringsituatie – niet in de speelwerkles – speelt daarnaast de leeftijd van de leerling een geringe rol, namelijk bij de totstandkoming van motiverende aandacht: bij het aanmoedigen, prijzen en motiveren van de leerlingen richt de leerkracht zich iets meer op de jongere leerlingen, in vergelijking met de oudere leerlingen, die iets langer op school zitten door het feit dat leerlingen in veel gevallen bij het bereiken van de leeftijd van 4 jaar direct in het basisonderwijs worden toegelaten. Het gaat hierbij alleen om de onderzochte groep van 4-jarigen, dus niet om de 5-jarige groep-2 leerlingen in geval van combinatiegroepen.

In de speelwerkles – niet in de kringsituatie – zien we een gering effect voor de Nederlandse 1.25 leerlingen op de individuele inhoudelijke aandacht: zij krijgen in geringe mate meer aandacht als we deze groep afzetten tegen de Nederlandse 1.00 leerlingen. Leerkrachten differentiëren bij de speelwerkles bij de Neder-

landse leerlingen dus ook – zij het in geringe mate – op basis van de sociaal-economische factor.

Perceptie en individuele aandacht. Het blijkt, dat de perceptie van de leerkracht van de woordenschat van de leerling ten opzichte van Nederlandse leeftijdgenootjes geen rol speelt bij de verdeling van de individuele aandacht, in de kringsituatie noch in de speelwerkles. Het is niet zo, dat als de leerling op dit punt laag wordt ingeschat ten opzichte van Nederlandse medeleerlingen, de leerkracht daarin aanleiding vindt om meer aandacht aan de leerling te geven. De hypothese, dat een lage perceptie van de woordenschat doorwerkt bij de verdeling van de individuele aandacht, wordt in de analyse niet bevestigd. Overigens suggereren beide modellen dat, gelet op het negatieve effect van de dummy voor de Turkse leerlingen op hun perceptiescore, de Turkse leerlingen lager worden ingeschat dan hun Nederlandse medeleerlingen, ook al wordt voor de feitelijke woordenschat van de leerling gecontroleerd. Dit resultaat zou een bevestiging kunnen vormen van wat Jungbluth (1992) vond, namelijk dat er een tendens bestaat dat leerkrachten de capaciteiten van sommige minderheidsgroepen niet goed inschatten. Uit de door hem gepresenteerde gegevens blijkt, dat het daarbij vooral gaat om Turkse leerlingen. Maar de feitelijke woordenschat van de meeste Turkse leerlingen is zo laag ten opzichte van de Nederlandse leerlingen, dat er nauwelijks sprake is van overlap, waardoor het maken van vergelijkingen van perceptiescores voor Turkse en Nederlandse leerlingen bij gelijke scores op de woordentoets nauwelijks mogelijk is.

Individuele aandacht en betrokkenheid. Het blijkt, dat inhoudelijke individuele aandacht wèl in de kringsituatie maar niet in de speelles doorwerkt in het leerlinggedrag. In de kringsituatie bevordert individuele aandacht voor de taak de mate waarin de leerlingen zeer intensief (niveau 3) bij de les betrokken zijn. De leerkracht stimuleert de betrokkenheid van de leerling door samen met de leerling aan de taak bezig te zijn. Voor de Nederlands 1.25 leerlingen wordt dit stimulerende effect van de individuele aandacht nog versterkt door een aanvullend positief effect (van dummy-factor NL2) op de betrokkenheid, dat specifiek voor deze groep geldt ten opzichte van de Nederlandse

1.00 leerlingen. Dat laatste effect is ook in de spelwerkles waar te nemen.

Aanvangsniveau en leerprestaties. De resultaten vormen een bevestiging van het sterke effect van aanvangsniveau op de leerprestaties, zowel ten aanzien van de woordenschat als ten aanzien van de toets voor blokpatronen. Op dat effect is al in veel onderzoekingen gewezen (o.a. Bloom, 1974; Fisher, Filby, Marliave & Berliner, 1978; Veenman e.a., 1986).

Betrokkenheid en leerprestaties. Een intensieve betrokkenheid van de leerling bij de activiteiten in de kringsituatie werkt niet door in de leerprestaties. Een hoge betrokkenheid in de spelwerkles doet dat wel. Betrokkenheid bij de spelwerkles leidt namelijk tot een hogere score bij de tweede afname van de woordenschat (WS2). Bij de toets voor blokpatronen (BLOK2) treedt een dergelijk effect niet op. Intensieve betrokkenheid tijdens de kringactiviteiten leidt niet tot hogere scores op de woordenschat. Dit is onverwacht mede gezien het feit, dat kringactiviteiten over het algemeen een nauwe relatie hebben met de taal (vertellen eigen ervaringen, luisteren naar een verhaal etc.) en naar mag worden verwacht ook met de woordkennis, zoals die met de toets voor de woordenschat wordt gemeten. Wat we wel zien is dat er in de kringsituatie een gering negatief effect is van het praatgedrag van de leerling op de woordenschat bij de tweede meting. Een verklaring daarvoor zou kunnen zijn, dat het bij die verbale interacties van de leerling gaat om het praten met andere leerlingen buiten de orde om van de activiteiten die op dat moment in de kringsituatie gaande zijn: het gaat om niet-taakgericht praatgedrag van de leerling. Bij toekomstige observaties zal hiermee bij het scoren van het praatgedrag rekening moeten worden gehouden. Het positieve effect van betrokkenheid bij de spelwerkles op de leerprestaties is eveneens onverwacht, gezien de juist geringe verwantschap van de activiteiten tijdens de spelwerkles met de woordkennis.

in ander onderzoek (Laevers, 1991; Harskamp e.a., 1991) over deze eerste fase van het primair onderwijs is gevonden. Vast is komen te staan, dat de activiteiten in de kring meisjes meer aanspreken dan jongens. Dit kan te maken hebben met het feit, dat de jongetjes over een iets geringere woordenschat beschikken, of over een iets geringere werkhouding zoals de leerkrachten in het algemeen signaleren (zie De Jong e.a. in nummer 3). Bij de betrokkenheid in de kringsituatie speelt etniciteit alleen voor de 1.25 leerlingen een rol, gezien het geconstateerde effect (dummy-effect) voor deze groep op de betrokkenheid.

Leerkrachten hanteren het verdelen van individuele aandacht als instrument van differentiërend handelen. Ze bereiken daarmee, vooral bij de kringsituatie, dat de leerlingen zich sterker betrokken bij hun activiteiten betonen. Leerkrachten vormen op deze wijze een stimulans voor de leerling. Gezien de absolute omvang van de individuele aandacht, die per leerling rond de 2.5% van de leerkrachtijd ligt, kan dit instrument echter maar een beperkte invloed hebben, ondanks het feit, dat dit voor de leerkracht betekent dat die een groot gedeelte van haar tijd bezig is met het geven van individuele aandacht. Voor de leerling houdt 2.5% op een les van 40 minuten niet meer dan één minuut per leerling in. Aan die beperkte invloed van de individuele aandacht kunnen verschillende redenen ten grondslag liggen. De meest voor de hand liggende is dat geven van individuele aandacht niet goed mogelijk is vanwege de omvang van de groep. Een extra complicerende factor is dat de heterogeniteit (de spreiding van niveaus) van 23 van de 42 deelnemende groepen groot is, omdat ze bestaan uit een combinatie van leerlingen van groep 1 en groep 2. Individuele aandacht zou wel eens sterk kunnen samenhangen met het geven van (directe) instructie, iets dat in hogere leerjaren zeker voorkomt omdat hetgeen onderwezen moet worden in sterke mate vastligt door middel van methoden. Wie achterblijft en meer aandacht behoeft valt eerder op. Dit is bijvoorbeeld het geval in het speciaal onderwijs waarin, althans met rekenen en lezen, de zwakkeren juist iets meer individuele aandacht krijgen (Schonewille, 1993). In de groepen 1 en 2 blijkt het geven van instructie volgens recent evaluatie-onderzoek echter veel minder het ge-

4 Discussie

In kleuterklassen tonen de leerlingen gedurende een groot deel van de tijd een redelijke tot sterke mate van betrokkenheid. Die betrokkenheid komt in vrij sterke mate overeen met wat

val dan het aanbieden van activiteiten en het verdelen van leerlingen over activiteiten (CEB, 1994a; 1994b). Toch blijken de leerkrachten van groep 1, voor zover ze individuele aandacht geven, wel rekening te houden met verschillen in verbaal aanvangsniveau maar precies omgekeerd aan hetgeen gewenst zou zijn als zorgverbreding met betrekking tot de zwakkeren het doel zou zijn. Juist de verbaal betere leerlingen krijgen meer individuele aandacht dan de verbaal zwakkeren. Wellicht is het niet meer dan een triviale constatering dat leerkrachten van groep 1 dat doen. Bij een groot aantal van de kringactiviteiten gaat het immers niet om een vorm van (directe) instructie (met begeleide oefening en feedback, zie Veenman 1992) maar om het genereren van spontane taaluitingen naar aanleiding van gebeurtenissen of voorbeelden. Wie tot die taaluitingen beter in staat is, krijgt het eerst het woord en daarmee de aandacht van de leerkracht.

Alles bij elkaar genomen leiden de resultaten van de analyses tot de conclusie, dat de etnische achtergrond van de leerlingen slechts een geringe rol speelt bij het verdelen van individuele aandacht. Deze resultaten vormen slechts een gedeeltelijke bevestiging van de bevindingen van Boogaard, Damhuis, De Gloppe en Van de Bergh (1990). Zij maken onderscheid tussen groepsactiviteiten met taalontwikkeling als hoofddoel en groepsactiviteiten met een ander hoofddoel. Zij concludeerden, dat bij groepsactiviteiten met taalontwikkeling als hoofddoel Turkse leerlingen niet meer aandacht krijgen dan de Nederlandse en Surinaamse leerlingen. Dit is in overeenstemming met de resultaten van onderhavig onderzoek. Maar als de groepsactiviteiten een ander hoofddoel hebben, krijgen Turkse leerlingen volgens Boogaard e.a. juist wel meer aandacht dan de Nederlandse en Surinaamse leerlingen. Deze uitspraak wordt niet door dit onderzoek ondersteund. Aangezien het onderzoek van Boogaard e.a. een enquête betrof, ligt het voor de hand om een discrepantie tussen hetgeen gezegd en gedaan wordt ter verklaring van het verschil aan te voeren.

Dat individuele aandacht van de leerkracht tot een grotere betrokkenheid van de leerlingen leidt, wanneer het inhoudelijke aandacht is, wordt in dit onderzoek voor de kring situatie bevestigd. Het resultaat strookt met wat Schone-

wille (1993) in het speciaal onderwijs vond en bevestigt het vermoeden van de stimulerende rol van de leerkracht voor de leerling, zoals geformuleerd door Janssen-Vos (1992). Harskamp c.s. vonden een redelijk sterk negatief effect van de management activiteiten (inclusief het geven van opdrachten aan de leerlingen) van de leerkracht op de betrokkenheid. Zij stelden vast dat er geen sprake is van een significant effect van spelinterventies door de leerkracht op de betrokkenheid van de leerlingen, hetgeen wij in het onderhavige onderzoek ook vonden voor de speelwerkles.

Een grotere betrokkenheid van de leerling betekent echter niet betere prestaties bij taken, die het visueel-ruimtelijk inzicht betreffen, zoals bij de test voor blokpatronen. Wel heeft een grotere betrokkenheid in de speelwerkles een zekere invloed op de woordenschat. Een speculatieve verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat de leerlingen tijdens de speelwerkles actiever zijn, niet alleen qua handelingen maar ook in verbaal opzicht (zie het praatgedrag). Ook is de betrokkenheid hoger, wat op een grotere activiteit wijst. Een grotere activiteit betekent een hoger aandachtsniveau en dat leidt tot meer leren. Dat de leerlingen in de kring niet zo veel leren qua woordenschat is waarschijnlijk te herleiden tot het feit, dat deze werkvorm meer de communicatie stimuleert dan een kennisgebied waarvan de woordenschat een indicatie vormt. Het gaat bij de kringactiviteiten veelal niet om taaltraining.

De resultaten zijn derhalve slechts gedeeltelijk in overeenstemming met de leertijdhypothese, die stelt dat een grotere mate van taakgerichtheid tot betere prestaties leidt zoals in vele overzichten over de relatie tussen tijd en leren wordt gesteld (o.a. Fredrick & Walberg, 1980). Een mogelijke verklaring voor het ontbreken van een effect van hoge betrokkenheid in de kring situatie op de leerprestaties zou kunnen liggen in de beperkte mate waarin de activiteiten in de kring situatie feitelijk gericht zijn op de taalontwikkeling en op datgene wat in de test voor blokpatronen wordt gemeten.

Uit het voorgaande kunnen implicaties voor praktijk en beleid worden afgeleid. Daarbij is het wel gewenst om te bedenken dat de kleutergroepen die door ons onderzocht zijn niet representatief zijn voor alle kleutergroepen in

ons land omdat er, gegeven de bedoeling van het onderzoek, in elk geval allochtone leerlingen aanwezig moesten zijn. Wel kan verondersteld worden, dat de groepen een behoorlijk gedeelte van de kleutergroepen in de Randstad vertegenwoordigen voor zover gekenmerkt door een relatief hoog leerlinggewicht door SES en etniciteit. Belangrijk is de constatering dat de hoeveelheid individuele aandacht gering is en dat, wat er aan individuele aandacht is, niet zonder meer ten goede komt aan de relatief zwakkere leerling. Voorts is het zo dat de kringactiviteit geen invloed uitoefent op de taalontwikkeling voor zover die gemeten is. Uiteraard kan op dit soort constatering afgedongen worden dat het in het onderzoek maar om twee activiteiten ging (en niet om de gehele schooldag) en dat de taalontwikkeling uit veel meer bestaat dan uit de woordenschat. Dat zou impliceren, dat om het echt te weten te komen, het onderzoek nog gecompliceerder zou moeten worden opgezet dan nu al het geval was. Voorlopig houden we het erop, dat onze conclusies betrouwbaar en valide zijn. Ze stroken met de conclusies van de Commissie Evaluatie Basisonderwijs die een eigen observatiestudie verrichtte door de inspecteurs op pad te sturen (CEB, 1994b). Daaruit blijkt, dat het met het geven van onderwijs-op-maat in groep 1 en 2 heel matig is gesteld. Dit laatste krijgt in ons onderzoek duidelijk ondersteuning. Conform de CEB-aanbevelingen bepleiten we derhalve een versterking van onderwijs-op-maat in elk geval in groep 1 (ons onderzoeksverslag beperkt zich daartoe). Dat includeert prioritering van de Nederlandse taal, het introduceren van werken volgens plan met inbegrip van observatie-instrumenten voor jongere kinderen, leerlingbesprekingen en extra (directe) instructie, taakgericht werken en oefening. Taalstimulering voor degenen die dat het hardst nodig hebben is inhoudelijk een eerste vereiste. Daarbij is het wel van belang om werkvormen te hantieren die de betrokkenheid van leerlingen groot maken. Wij hebben in ons onderzoek sterk de indruk gekregen, dat de betrokkenheid van de leerlingen ook sterk afhangt van de activiteiten die van hen gevegd worden.

Literatuur

- Bloom, B.S. (1974). Time and learning. *American Psychologist*, 29, 682-688.
- Boogaard, M., Damhuis R., Glopper, K. de, & Bergh, H. van den (1990). *De Nederlandse taalvaardigheid van allochtone en Nederlandse kleuters*. Den Haag: SVO.
- Brophy, J., & Good T.L. (1986). Teacher behavior and student achievement. In M.C. Wittrock (Ed.) *Handbook of research on teaching. A project of the American Educational Research Association* (pp. 328-375). New York: MacMillan Publishing Company.
- Carroll, J.B. (1963). A model of school-learning. *Teacher's College Record*, 64, 723-732.
- Commissie Evaluatie Basisonderwijs (1994a). *Zicht op kwaliteit; evaluatie van het basisonderwijs; eindrapport*. Den Haag: Inspectie van het Onderwijs.
- Commissie Evaluatie Basisonderwijs (1994b). *Onderwijs aan jonge kinderen; evaluatie van het basisonderwijs*. Den Haag: Inspectie van het Onderwijs.
- Creemers, B.P.M. (1991). *Effectieve instructie. Een empirische bijdrage aan de verbetering van het onderwijs in de klas*. Den Haag: SVO.
- Dickinson, D.K. & Moreton, J. (submitted) *Preschool classrooms as settings for the acquisition of literacy related language skills*.
- Fisher, C.W., Filby, N.N., Marliave, R., & Berliner, D.C. (1978). *BTES-Technical Report V-1; Teaching behaviors, academic learning time and student achievement*. San Francisco: Far West Laboratories.
- Fredrick, W.C., & Walberg, H.J. (1980). Learning as a function of time. *Journal of Educational Research*, 73, 183-194.
- Gennip, H. van, & Ruijs, A. (1992). *Aan de basis. Onderzoek naar de pedagogisch-didactische kwaliteit van het onderwijs aan jonge kinderen*. Nijmegen: ITS.
- Harskamp, E.G., Pijl Y.J., & Snippe, J. (1991). *Spel en spelstimulering in het primair onderwijs*. Groningen: RION.
- Janssen-Vos, F. (1992). *Quality in the class-room: the key-role of the teacher*. Paper gepresenteerd op de 2e conferentie voor Early Childhood Education in Worcester, Engeland.

Abstract

Teacher role in the instruction process for Dutch pupils and pupils from minority groups in primary education in the Netherlands

B. Schonewille & A. van der Leij. *Pedagogische Studiën*, 1995, 72, 242-257.

To study the instruction process for Surinamese, Turkish and Dutch pupils in the first year of primary education teacher and pupil behavior has been observed in 28 schools (42 teachers and 255 pupils) in whole group and (individual) work/play situations. Pupil achievement was determined by two cognitive tests, administered at the beginning and the end of the schoolyear (1991/1992). Pupil involvement and verbal interaction is described as well as teacher perception of pupil achievement level and amount and nature of individual teacher attention. The research questions concentrate on a. differentiation by the teacher; b. the stimulating role of the teacher for pupil involvement; c. the effects of (pupil) involvement on achievement. Although some differences have been found, gender and ethnic background appear to play a minor role in teacher differentiation. With respect to differentiation verbal achievement level of the pupil at the entrance is more important: higher entrance level leads to higher amounts of individual task-related teacher attention. Individual attention is found to be stimulating for pupil involvement only in whole group activities. Pupil involvement shows a moderate effect on achievement. Didactic consequences and consequences for educational policy are discussed.

Jungbluth, P. (1992). *Pygmalion and the effectiveness of 'black' schools; teachers' stereotype and covert target levelling regarding minority pupils*. Paper gepresenteerd op de Onderwijsresearchdagen in Enschede.

Laevers, F. (1991). *De betrokkenheid van de lerende als criterium voor effectief onderwijs*. Leuven: Katholieke Universiteit.

Leij, A. van der, Jong, P.F. de, & Klapwijk, M.I.G. (1993). *Cognitieve en linguïstische ontwikkeling van kleuters bij intrede in het basisonderwijs*. In C. Blankenstijn & A. Scheper (Red.). *Taalvaardigheid. WAP-publicatie 2*. (pp.155-164). Dordrecht, I.C.G. Publications.

Meijnen, G.W., & Riemersma, F.S.J. (1992). *Schoolcarrières: een klassenkwestie?* Den Haag: SVO.

Reezigt, G.J. (1993). *Effecten van differentiatie op de basisschool*. Groningen RION.

Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils intellectual development*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Schonewille, B. (1993). *Heterogeniteit, leerkrachtijd en de rol van individuele aandacht in het Speciaal Onderwijs*. Amsterdam: VU-uitgeverij.

Veenman, S., Lem, P., Voeten, M., Winkelmolen, G., & Lassche, H. (1986). *Onderwijs in combinatieklassen*. Den Haag: SVO.

Veenman, S. (1992). *Effectieve instructie volgens het directe instructie model*. *Pedagogische Studiën*, 69, 242-269.

Verhoeven, L., & Vermeer, A. (1992). *Woordenschat van leerlingen in het Basis- en MLK-onderwijs*. *Pedagogische Studiën*, 69, 218-234.

Walberg, H.J. (1986). *Synthesis of research on teaching*. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 214-229). New York: MacMillan Publishing Company.

Auteurs

B. Schonewille is onderzoeksmedewerker bij de Vakgroep Pedagogiek van de Vrije Universiteit.

A. van der Leij is hoogleraar Orthopedagogiek aan de Vrije Universiteit.

Correspondentie-adres: Vakgroep Pedagogiek, Vrije Universiteit, Van der Boechorststraat 1 1081 BT Amsterdam.