

Differentiatie en zorgverbreding in het basisonderwijs: de behandeling van een vernieuwingsonderwerp in onderzoek en beleid, 1984-1990

K. M. Stokking

Samenvatting

Differentiatie en zorgverbreding zijn vernieuwingsidealen en beleidsdoelen in het basisonderwijs. In advies- en beleidsnota's worden daarvan verschillende omschrijvingen gegeven, worden veel wensen geuit voor wat scholen en leerkrachten (zouden) moeten doen en worden veel factoren genoemd die daarbij bevorderend of belemmerend zouden zijn, maar wordt relatief weinig gesteund op beschikbare empirische onderzoeken. Deze laatste blijken onderling sterk te verschillen in operationalisering, steekproeftrekking en methoden, en ook in uitkomsten. Al met al echter lijkt de onderwijspraktijk in de periode 1984-1990 gemiddeld genomen weinig te zijn veranderd, terwijl slechts van één factor het belang consistent meerdere malen is gebleken: de keuzen die scholen c.q. leerkrachten zelf maken.

1 Inleiding; aanleiding en vraagstelling

Het beleid van de rijksoverheid ten aanzien van het basisonderwijs heeft in de jaren tachtig sterk in het teken gestaan van twee ontwikkelingen. De eerste was het in werking treden van de Wet op het Basisonderwijs (WBO). Daarin zijn algemene doelen van het basisonderwijs opgenomen, waaronder het bevorderen van de continue ontwikkeling van de leerlingen. Deze formulering verwees waarschijnlijk tijdens het maken van de wetstekst primair naar het opheffen van de externe differentiatie (naar leeftijd) tussen kleuterschool en lagere school. Het betreffende wetsartikel is sindsdien echter op grote schaal verbonden met een opdracht tot individualisering en differentiatie. De tweede ontwikkeling was de voortdurende verwijzing van leerlingen naar het speciaal onderwijs. Als

reactie daarop werd een 'zorgverbredingsbeleid' ontwikkeld. In het kielzog van deze ontwikkelingen zijn vele onderzoeken uitgevoerd. Bij nadere beschouwing blijkt het beleid slechts beperkt te refereren aan gepubliceerde onderzoeksresultaten. Ook lopen onderzoeken onderling soms aanzienlijk uiteen. Om hierop meer zicht te krijgen is met subsidie van de SVO (ANGO 0335) een literatuurstudie uitgevoerd. Dit artikel doet daarvan verslag. (Zie voor het volledige verslag Stokking, 1992). De studie was gericht op drie vraagstellingen:

- 1 In welke mate lopen de beschikbare onderzoeksresultaten in de periode 1984-1989 ten aanzien van differentiatie en zorgverbreding in het basisonderwijs uiteen en hoe kunnen deze verschillen worden verklaard?
- 2 Wat zijn de correcte punt- en intervallenschattingen van de aard en mate van differentiatie en zorgverbreding (en daarmee samenhangende factoren en condities) en de veranderingen daarin, in de populatie van alle Nederlandse basisscholen?
- 3 In hoeverre wordt in advies- en beleidsdocumenten gebruik gemaakt van de beschikbare onderzoekspublikaties c.q. in hoeverre is 'de discussie over differentiatie en zorgverbreding in het basisonderwijs' reconstrueerbaar?

2 Differentiatie en zorgverbreding

Leerlingen verschillen. Dit simpele feit betekent dat in scholen en in klassen de leerlingengroepen meer of minder heterogeen zijn. De heterogeniteit binnen een school wordt veelal beperkt doordat scholen hun leerlingen recruterend uit gezinnen die bepaalde kenmerken gemeenschappelijk hebben: woonwijk, opleidingsniveau, opvattingen, levensovertuiging.

Toch is de heterogeniteit in veel scholen zodanig, dat de verschillen tussen de leerlingen niet kunnen worden genegeerd. Daarmee moet dan rekening worden gehouden. Eén reden is dat het managen van en onderwijzen aan heterogene groepen moeilijk is. Dit leidt tot maatregelen die de groepen minder heteroog maken. De bekendste is het indelen in jaarklassen: groepen die relatief homogeen zijn qua leeftijd. Een daaraan gerelateerde andere veelgebruikte maatregel is het zittenblijven: leerlingen die onvoldoende kunnen meekomen met de rest van de klas doen de betreffende jaarklas nogmaals. Deze eerste reden voor het rekening houden met de verschillen tussen leerlingen komt voort uit het gezichtspunt van de school resp. de leraren: de leerlingengroepen moeten hanteerbaar blijven.

Een tweede reden komt voort uit de leerlingen: hun mogelijkheden, behoeften, voorkeuren en wensen lopen dermate uiteen dat zij niet optimaal kunnen profiteren van het geboden onderwijs als dit niet enigszins daaraan wordt aangepast. Deze reden verwijst niet naar het hanteerbaar en dus beperkt houden van verschillen maar naar het inspelen op die verschillen. Niet de klas maar de individuele leerlingen staan centraal, de individuele ontwikkeling van elke leerling.

Deze redenen kunnen leiden tot twee duidelijke verschillende strategieën: een 'defensieve' of 'passieve' strategie, waarin verschillen worden beperkt, en een 'offensieve' of 'actieve' strategie, waarin verschillen worden opgespoord en gehonoreerd. Bij beide strategieën kunnen zich grensgevallen voordoen. Als in de passieve strategie blijkt dat een leerling 'niet langer te handhaven is', kan worden besloten die leerling te verwijzen naar een school voor speciaal onderwijs. Als in de actieve strategie blijkt dat leerlingen heel eigen mogelijkheden, behoeften en wensen hebben, kan het onderwijs min of meer worden geïndividualiseerd. In beide gevallen wordt de band met de klasgenootjes meer of minder losgelaten.

Pedagogen en didactici gebruiken voor 'het rekening houden met verschillen tussen leerlingen' van oudsher de term 'differentiatie'. Dit is een verzamelbegrip voor allerlei maatregelen en activiteiten. Bij onderwijs dat zoveel mogelijk is gericht op de individuele ontwikkeling van elke leerling afzonderlijk wordt vaak

gesproken van 'individualisering'. Dit heeft dan vaak de (bij)betekenis van een pedagogisch ideaal: volledige ontplooiing van de eigen persoonlijkheid. Bepaalde groepen 'traditionele vernieuwingsscholen' hebben een dergelijk ideaal hoog in het vaandel. Het bestaan van zulke scholen is een vorm van externe differentiatie; ouders kunnen er bewust voor kiezen hun kinderen naar zo'n school te sturen.

In veel basisscholen heeft het geven van extra aandacht aan individuele leerlingen niet direct de betekenis van het bijdragen aan individuele ontplooiing zoals zojuist beschreven. Niet zozeer bijzondere talenten van de leerling maar ernstige leerproblemen vormen dan de aanleiding. Ook hier is sprake van een pedagogisch ideaal, maar dat heeft nu betrekking op het als leraar niet willen loslaten van een kind met problemen, het zich ervoor inzetten dat de leerling toch zoveel mogelijk de (instrumentele) kennis en vaardigheden onder de knie krijgt die voor het verdere leren en voor een bevredigend functioneren in de samenleving belangrijk zijn. Rond 1980 is hiervoor de term 'zorg' in zwang gekomen. De mate waarin een school in staat is om hulp te bieden aan leerlingen met leerproblemen is sindsdien ook wel de 'zorgbreedte' van die school genoemd, en het vergroten daarvan is aangeduid met 'zorgverbreding'.

De aanleiding voor deze studie was tweeledig (zie par. 1). Ten eerste leek de eerste officiële evaluatie van de WBO door het Ministerie van O&W (1988) onvoldoende systematisch de beschikbare onderzoeken te gebruiken. Ten tweede leidde een eerste vergelijking van onderzoekspublikaties tot de constatering van een aantal onduidelijkheden. Er bestaan diverse *opvattingen* over de betekenis van differentiatie en zorgverbreding, de invoeringsmogelijkheden en de te bereiken doelen (ARBO, 1984a; Span, Abbring & Meijer, 1985; Inspectiewerkgroep, 1985; Reezigt, Van Dijk & Bosveld, 1986; Wolbert, Schaap-Hummel & Span, 1986; Stokking & Leenders, 1988; Reezigt & Weide, 1989). Over de *activiteiten en maatregelen* bij differentiatie en zorgverbreding lopen de onderzoeksgegevens opvallend uiteen. Voor 'niveaudifferentiatie' bijvoorbeeld komen Reezigt e.a. (1986) op 28% (met "leerstof in verschillende niveaus") en 46% (met "ni-

veaegroepen met doorbroken jaarklassenverband"), Wolbert e.a. (1986) op 53% ("niveau-differentiatie", op schoolniveau) en 73% ("werken met niveaegroepen", in de groepen 3 en 4) en Span e.a. (1985) op 28% (voor "regelmatig homogeen groeperen"). Voor 'tempodifferentiatie' komen Reezigt e.a. op 23% ("ongelijk tempo wordt toegelaten") en 70% ("tempoverschillen" totaal) en Wolbert e.a. op 58% ("tempodifferentiatie"). En ook worden diverse *factoren en condities* genoemd als bevorderend of belemmerend (zie over klassegrootte: Meijer, 1988; Span e.a., 1985; Reezigt e.a., 1986; Wolbert e.a., 1986; combinatieklassen: Span e.a., 1985; Reezigt e.a., 1986; Wolbert e.a., 1986; Veenman & Lem, 1985; nascholing: Meijer, 1988; Reezigt e.a., 1986; Span e.a., 1985).

3 Meta-analyse en evaluatie van onderzoeken

Aan het combineren van uitkomsten van onderzoeken is al vaker aandacht besteed (zie bijv. Churchman, 1957; Meehl, 1970; De Groot, 1969, 1977; Van Schilfgaarde, 1970; Glaser & Strauss, 1974; Stokking, 1979, 1984; Gifi, 1981; Cronbach, 1982). Als een onderzoek nog gaande is kunnen sequentiële technieken worden gebruikt. Bij reeds uitgevoerde onderzoeken en bij kruisvalidatie of replicatie blijkt vaak hoe steekproefafhankelijk onderzoeksuitkomsten kunnen zijn. Toetsing op statistische significantie beoogt de toevallige van de niet meer als toevallig te beschouwen uitkomsten te scheiden. Maar als een deel van de onderzoeken een significante samenhang tussen variabelen laat zien en een deel niet, blijft de vraag welke conclusie kan worden getrokken. Er is wel geopperd, uitgaande van het falsificatieprincipe waarin alleen verwerpingen van hypothesen tellen, om alleen de negatieve uitkomsten ('geen samenhang') mee te tellen. Maar dan zou één onderzoek met negatieve uitkomst al doorslaggevend zijn, terwijl juist het uitgevoerd zijn van meer onderzoeken met verschillende uitkomsten het probleem vormt. Bovendien biedt deze suggestie geen oplossing voor niveausteekproefonderzoek (Kersten & Bethlehem, 1981).

In de jaren zeventig is in de V.S. een aanpak

ontwikkeld onder de naam 'meta-analyse' (zie o.a. Glass, 1977; Glass, McGaw & Smith, 1981; Hunter, Schmidt & Jackson, 1982; Rosenthal, 1984; Slavin, 1986; Kulik & Kulik, 1989). Dit betreft het statistisch verwerken van de uitkomsten van een groot aantal onderzoeken naar hetzelfde probleem. Uitgevoerde meta-analyses betroffen meestal onderzoeken naar het effect van een bepaalde treatment; er zijn uiteenlopende maten voor effect-groottes voorgesteld.

Meta-analyse is een puur statistische oplossing voor een typisch Amerikaans overmaatprobleem. Wij hebben die aanpak niet gevolgd, want het beschikbare aantal onderzoeken was daarvoor te gering. Ook verschillen onderzoeken in kwaliteit. Glass e.a. (1981) stellen dat het er alleen om gaat of de uitkomsten verschillen en dat de samenhang tussen onderzoekskwaliteit en onderzoeksuitkomst vaak gering is. Volgens Hunter e.a. (1982) echter kan 75% van de verschillen tussen uitkomsten van onderzoeken worden toegeschreven aan methodische fouten. Wij denken, met Hunter e.a. (1982), Cronbach (1982) en Slavin (1986), dat meer aandacht nodig is voor controle op methodologische kwaliteit dan Glass e.a. stellen.

Onderzoeken zijn ongetwijfeld ongelijk van kwaliteit. Het zou naïef zijn om zonder meer te denken dat als twee onderzoeken zijn uitgevoerd en de uitkomsten verschillen, het laatst uitgevoerde onderzoek aantoont dat het eerste niet klopt, of dat het gemiddelde van beide een getrouw beeld geeft van de feitelijke situatie (omdat beide onderzoeken voor elkaars zwakheden compenseren), of dat de werkelijkheid inmiddels kennelijk is veranderd. De onderzoeken moeten elk op zich worden doorgelicht (cf. Van Schilfgaarde, 1970) en de uitkomsten moeten zonedig vergelijkbaar worden gemaakt (cf. Gifi, 1981). Bij onvoldoende betrouwbare metingen kan daarmee maar beter niets worden gedaan. Bij verschillende operationalisering kan de conclusie luiden dat de onderzoeken elkaar aanvullen. Bij gelijke operationalisering en betrouwbare metingen maar verschillende uitkomsten is sprake van steekproeffluctuatie die verklaard moet worden uit verschillen in doelpopulatie en steekproefkader en/of bepaalde fouten.

In de opzet van deze studie was ook formele

generalisatie van de uitkomsten van de onderzoeken voorzien (zie vraag 2). Voor het generaliseren van de uitkomsten naar de populatie zijn technieken beschikbaar (Kish, 1965; Moors & Muilwijk, 1975). Ook is bekend welke fouten in steekproefonderzoek kunnen optreden en wat daarvan de gevolgen kunnen zijn (Kersten & Bethlehem, 1981; Bethlehem & Kersten, 1986). Naast de reeds genoemde meetfouten gaat het om dekkings- en kader-fouten, steekproeffouten en niet-representatieve non-respons. Gebruik van bestanden van scholen voor het trekken van steekproeven leert dat dekkings- en kaderfouten een reëel probleem kunnen vormen. Dekkingsfouten treden bijv. op doordat scholen worden gesticht en opgeheven. Van kaderfouten is sprake als adressen niet (meer) kloppen of scholen dubbel in het bestand zitten. Steekproeffouten betreffen de met aselechte trekking gepaard gaande toevalsfluctuaties. Ten aanzien van non-respons ten slotte wordt meestal gerapporteerd over het percentage algehele non-respons en worden vaak wel indicaties gegeven van de representativiteit van de respons. Voor partiële non-respons (het slechts beantwoorden van een deel van de vragen) is echter minder aandacht, en formele schattingen worden weinig gemaakt. Mogelijke gevolgen van de genoemde fouten zijn vertekening (over- en onderschatting) en/of gebrek aan precisie (brede betrouwbaarheidsintervallen). Hiervoor kan gecorrigeerd worden, mede afhankelijk van de aard van de steekproef en de benadering daarvan (adressering, rappelering), en de informatie die beschikbaar is over respondenten en non-respondenten (zie bijv. Bethlehem & Kersten, 1986).

Tijdens de uitvoering van de studie bleek dat de beoogde statistische generalisatie niet haalbaar was (zie par. 5.1).

4 De gevolgde werkwijze

4.1 Selectie van onderzoeken en beleidsdocumenten

Het domein van de studie is nader afgebakend tot rapporten en tijdschriftartikelen over onderzoeken naar differentiatie en zorgverbreding in het basisonderwijs, verschenen in de periode 1984-1990, van wetenschappelijke aard (syste-

matisch, controleerbaar), met een survey-karakter en/of een generaliserende pretentie, en nota's van de ARBO en het Ministerie van O&W waarin naar zulke onderzoeken wordt verwezen.

Een aantal publikaties dat hieraan voldoet was reeds beschikbaar. Via een aantal kanalen zijn meer publikaties gezocht. Na een halfjaar is dit zoekproces stopgezet. Er waren toen 70 publikaties beschikbaar van 25 onderzoeken, zo'n 20 advies- en beleidsdocumenten, ongeveer 10 publikaties waarin wetenschappers een stand van zaken geven (gebaseerd op meerdere onderzoeken) en ongeveer 20 artikelen met reacties van onderzoekers of ondersteuners op onderzoeken of nota's.

Figuur 1 bevat een overzicht van de 25 onderzoeken. De onderzoeken naar differentiatie zijn genummerd van 1-12 en die naar zorgverbreding van 1-13; daarnaar wordt verwezen door de codes D1-D12 resp. Z1-Z13. In de literatuurlijst zijn de advies- en beleidsnota's opgenomen en van elk onderzoek één of enkele publikatie(s).

De verrichte studie was leerzaam ten aanzien van de mogelijkheden om op basis van publikaties van onderzoeken op een bepaald terrein tot een stand van zaken overzicht te komen. De voornaamste problemen waren de volgende. Het blijkt niet eenvoudig te zijn om van onderzoeken die meer dan enkele jaren geleden zijn afgerond de rapporten te verkrijgen; sommige publikaties blijken niet (meer) te vinden. Het komt regelmatig voor (ook in wetenschappelijke publikaties) dat wordt verwezen naar (resultaten van) onderzoek, zonder dat wordt aangegeven op welke bronnen men zich baseert. In de wetenschappelijke publikaties, zelfs als het eindrapporten betreft, ontbreken regelmatig de nodige technische gegevens en preciese kwantitatieve uitkomstgegevens. Veel onderzoeken komen tot verschillende uitkomsten omdat verschillende zaken zijn onderzocht (het gaat wel steeds over 'differentiatie' of 'zorgverbreding', maar deze zijn uiteenlopend geoperationaliseerd en soms ook gedefinieerd). Onderzoekers nemen soms in artikelen gegevens en conclusies op die niet in de (eind)rapporten staan. Een deel van de onderzoeken bestond uit een aantal deelonderzoeken, waarover ook apart is gerapporteerd. En ten slotte zijn de publikaties over een onder-

ONDERZOEK (in volgorde van jaar van dataverzameling)	INSTITUUT	N GELEZEN PUBLIKATIES	PERIODE VAN RAPPORTAGE
DIFFERENTIATIE			
1 Achterblijvers in het innovatieproces basisschool	RION	3	1983-1984
2 Problemen bij methodengebruik	VOU	3	1986-1987
3 Onderwijs in combinatieklassen	ITS	5	1985-1988
4 Leerlingbeeld en onderwijsaanbod op de basisschool	ITS	2	1985
5 Evaluatieonderzoek verspreiding GEON-resultaten	VOU	2	1986
6 Individualisering en diff. in het basisonderwijs	RION	5	1986-1988
7 Individualisering en diff. in de basisschool	VOU	3	1986
8 Effecten van differentiatie	RION	9	1988-1990
9 Periodieke peiling stand van zaken basisscholen	RION	3	1987-1988
10 Informatieverwerking en diff. op basisscholen	VOU/ISOR	1	1990
11 Knelpunten in het basisonderwijs	SCO	1	1990
12 Regionale verschillen in het basisonderwijs	VOU/ISOR	1	1990-1991
ZORGVERBREIDING			
1 Determinanten van verwijzing naar speciaal ond.	RION	1	1988
2 Evaluatie ontwikkelingsprojecten bao-buo	RION	3	1984
3 Preventie van leesmoeilijkheden	KUN	1	1984
4 Evaluatie zorgverbredingsprojecten	RION	3	1986-1987
5 Schoolbegeleiding en zorgverbreding	Inspectie	1	1985
6 Verloop nascholingscursus 'speerpunt lezen'	Inspectie	1	1986
7 Voorbereidend en aanvankelijk lezen	Inspectie	1	1987
8 Toelatingsprocedures voor het speciaal ond.	RION	4	1988-1990
9 De opvang van ln. met problemen i.h. regulier ond.	RION	2	1985-1987
10 De kwaliteit v.d. onderw. zorg in reg. en spec. ond.	RION	2	1987-1988
11 Leerlingverwijzingen van basisond. naar spec. ond.	RVB	3	1986-1988
12 Evaluatieonderzoek nascholing zorgverbreding lezen	VOU/ISOR	5	1987-1990
13 Landelijk onderzoek leesvaardigheid	CITO	5	1985-1990

Figuur 1. De geanalyseerde onderzoeken

zoek soms over een aantal jaren verspreid (en kunnen dus ook op diverse tijdstippen doorwerken in dan actuele advies- en beleidsnota's).

4.2 Beschrijvingscategorieën en wijze van verwerking

Van elke publikatie is een samenvatting gemaakt. Daarbij is een lijst met beschrijvingscategorieën gebruikt (Figuur 2); de categorieën 2 t/m 8 waren alleen van toepassing bij publikaties over onderzoek. Voor de verdere verwerking zijn alle samenvattingen ingevoerd. Dit leidde tot een bestand van 800 records. Dit bestand is daarna op diverse wijzen gesorteerd.

Omdat over één onderzoek meestal meerdere publikaties zijn verschenen en deze vaak elkaar aanvullende gegevens bevatten is als eenheid de afzonderlijke publikatie genomen. Uiteraard is er vervolgens wel steeds rekening mee gehouden als meerdere publikaties betrekking hadden op hetzelfde onderzoek. Voor de beschrijving van de operationalisering, de onderzoeksmethoden, de respons en de uitkomsten van de uitgevoerde analyses, is de in-

formatie zoveel mogelijk per onderzoek gecombineerd.

5 Differentiatie en zorgverbreding in onderzoek

5.1 De aard en kwaliteit van de onderzoeken

De meeste onderzoeken hadden een surveykarakter, zoals bij de selectie van de onderzoeken ook was beoogd (17 van de 25). De overige hadden wel een generaliserende pretentie maar bleken bij nader inzien toch meer het karakter te hebben van gevalsstudies (hetgeen aanvankelijk niet voldoende duidelijk was). Van de 25 onderzoeken zijn 19 door de SVO gesubsidieerd.

5.1.1 Conceptualisering

Voor vrijwel alle auteurs betekent *differentiatie* het aanbrengen van verschillen in het onderwijs aan een groep leerlingen ten aanzien van één of meer componenten: doel, leerstofaanbod, volgorde, tempo, instructie, verwerking, toetsing, beoordeling, begeleiding. Het gaat in

-
1. Conceptualisering van differentiatie en zorgverbreding
 - a
 1. Opvattingen over differentiatie
 2. Activiteiten en maatregelen met het oog op differentiatie (school/klasniveau)
 3. Factoren en condities, van invloed op differentiatie
 - b
 1. Opvattingen over zorgverbreding
 2. Activiteiten en maatregelen met het oog op zorgverbreding (school/klasniveau)
 3. Factoren en condities, van invloed op zorgverbreding
 - c Relatie differentiatie-zorgverbreding
 2. Beïnvloeding; wijze van bevestiging en type onderzoek
 3. Operationalisering; inhoud en formulering van vragen en items
 4. Steekproeftrekking
Doelpopulatie, Steekproefkader, Trekkingseenheid, Steekproeftrekking, -omvang
Waarnemingseenheid
 5. Gegevensverzameling
Tijdstip en uitvoering van de enquête(s) en de evt. rappel(s)
Percentages respons, weigeringen, dekkingsfouten, kaderfouten
Percentages non-respons (= geen reactie), partiële respons
Andere indicaties voor representativiteit
Conclusies van de onderzoeker(s)/auteurs zelf over generalisatiemogelijkheden
 6. Betrouwbaarheid
 7. Validiteit
 8. Analyses
Analyse-eenhe(i)d(en), analyse-techniek(en)
Vergelijking van instrumentarium en responsgegevens met gerapporteerde onderwerpen en aantallen respondenten, gebruikte analyse-technieken, evt. formele schattingen.
 9. Uitkomsten van het bestudeerde onderzoek / uitspraken in de bestudeerde publikatie
 - a
 1. Opvattingen over differentiatie
 2. Activiteiten en maatregelen met het oog op differentiatie (school/klasniveau)
 3. Factoren en condities, van invloed op differentiatie
 4. Veranderingen 1984-1990
 5. Conclusies en aanbevelingen
 - b
 1. Opvattingen over zorgverbreding
 2. Activiteiten en maatregelen met het oog op zorgverbreding (school/klasniveau)
 3. Factoren en condities, van invloed op zorgverbreding
 4. Veranderingen 1984-1990
 5. Conclusies en aanbevelingen
 - c Relatie differentiatie-zorgverbreding
-

Figuur 2. De gehanteerde beschrijvingscategoriën

de bestudeerde publikaties vrijwel uitsluitend om differentiatie binnen scholen en binnen klassen (interne differentiatie). Voor (interne) differentiatie komen, opgesomd, de volgende intenties naar voren:

- a recht doen aan c.q. rekening houden met verschillen tussen leerlingen
- b recht doen aan c.q. rekening houden met individuele verschillen tussen leerlingen
- c het onderwijs afstemmen op de voortgang in de ontwikkeling van de leerlingen
- d het onderwijs afstemmen op grond van inzicht in de leerprocessen bij de leerlingen
- e doorbreken van de uniforme leersituatie
- f aanbrengen van variatie
- g doorbreken van het leerstofjaarklassenstelsel
- h opheffen van het zittenblijven
- i bevorderen van de continue ontwikkeling

van leerlingen, van continue leerwegen, van een ononderbroken ontwikkeling

De genoemde componenten hebben alle betrekking op de inrichting van het onderwijsleerproces. Zij verwijzen naar meer of minder structurele of organisatorische maatregelen. Differentiëren in de zin van afstemmen van onderwijs op (individuele) leerprocessen verwijst meer naar de wijze waarop leerkrachten van moment tot moment inspelen op de reacties van de leerlingen. Dit ligt dicht aan tegen het 'diagnostiserend onderwijzen'. In de literatuur wordt het model van (leer)procesgerichte differentiatie wel genoemd, maar dit is weinig onderzocht.

Een laatste component die meestal ook wordt genoemd, betreft de beginsituatie van de leerlingen, bij het begin van een nieuw stuk onderwijs. We hebben deze niet in het rijtje hierboven opgenomen, omdat het daarbij vooral

gaat om het onderscheiden van leerlingen, en nog niet om het differentiëren van onderwijs. De beginsituatie neemt dus een andere plaats in dan de overige componenten: het zijn de verschillen tussen de leerlingen op basis waarvan beslissingen (kunnen) worden genomen over aan te brengen verschillen in het onderwijs.

De door enkele auteurs genoemde zgn. 'groeperingsvormen' (in eenvoudige gedaante: klassikaal, groepsgewijs of individueel werken) worden soms eveneens als component genoemd, soms apart opgevoerd (verschillende groeperingsvormen als wenselijkheid op zichzelf). Wij zien groeperingsvormen als organisatorische consequenties van beslissingen die ten aanzien van de eerdergenoemde componenten worden genomen, en niet als component op zich. Rekening houden met verschillen tussen leerlingen kan meer (individueel werken) of minder ver gaan (in groepjes).

Hoewel de genoemde onderwijscomponenten en ook de groeperingsvorm kunnen worden gezien als continue variabelen, is in de praktijk meestal sprake van bepaalde waarden op die variabelen. Anders gezegd: leerkrachten maken bepaalde keuzen. Zo worden bijvoorbeeld bij de component beoordeling twee of hooguit drie niveaus onderscheiden en gaat het bij het werken in groepjes meestal om groepjes van 3-5 leerlingen.

Hoewel beslissingen in principe per component kunnen worden genomen, is in de praktijk vrij vaak sprake van bepaalde combinaties. Het is gebruikelijk om hierbij te spreken van 'differentiatie modellen' of 'onderwijsarrangementen'. In de publikaties werden de volgende modellen aangetroffen: leerstofjaarklassensysteem, werken in lossere klasseverband, basisstof-herhalingsstof-extrastof/verrijkingstof (BHE/BHV), beheersingsleren (mastery learning), werken in niveaugroepen (al dan niet klasdoorbrekend), vrije tempo werkwijze (tempodifferentiatie), differentiatie naar interesse.

Differentiatie is potentieel controversieel als het differentiatie naar doelstellingen (en leerstofinhouden) betreft: gaat het om het vergroten van de mogelijkheden van alle leerlingen om gemeenschappelijke doelen te bereiken of om het vergroten van de mogelijkheden van iedere leerling om zoveel mogelijk (differentiële) doelen te bereiken als de eigen mogelijk-

heden toelaten? Veel auteurs laten dit onbesproken.

Hoewel over het doel van differentiatie dus duidelijk verschil van mening (mogelijk) is, bestaat over de wenselijkheid van differentiatie echter vrijwel algemene consensus.

Zorgverbreding komt uit de bestudeerde onderzoekspublikaties naar voren als een begrip met de volgende aspecten:

- het gaat om een deel van de leerlingen, namelijk de leerlingen die dreigen vast te lopen in het onderwijsleerproces, de leerlingen met ernstige, hardnekkige problemen, de 'uitvallers', de leerlingen die door de leerkrachten als 'problematisch' worden ervaren, de leerlingen die het risico lopen om te worden verwezen naar het speciaal onderwijs;
- het gaat om deze leerlingen individueel (niet als groep);
- centraal staan de instrumentele vaardigheden die leerlingen nodig hebben om het 'gewone' onderwijs te kunnen volgen;
- het gaat om extra zorg, om aanvullende maatregelen, dus bovenop het 'gewone' onderwijs;
- het bestaat uit specifieke activiteiten van leerkrachten: signaleren, diagnostiseren, re-mediëren;
- het dient te resulteren in het zoveel mogelijk voorkomen van verwijzing naar het speciaal onderwijs.

Uit de publikaties blijkt dat de auteurs niet gemakkelijk kunnen omschrijven voor welke leerlingen zorgverbreding is bedoeld en om welke onderwijsactiviteiten het zou moeten gaan.

5.1.2 Operationalisering, beïnstrumentering, meting

Ook de operationalisering liepen sterk uiteen. In de (10) survey-onderzoeken met de meest uitgewerkte operationalisering (D1, D6 t/m D10, D12, Z9, Z10, Z12) bleken deze zelfs op essentiële punten te verschillen: wel of niet uitgaan van a priori opvattingen over de 'mate van' (de betreffende innovatie); wel of niet uitgaan van a priori opgestelde typen of modellen (van differentiatie); het te meten begrip (bijv. 'individualisering en differentiatie') zelf in de items opnemen of niet; de didactische

	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10	D11	D12	Z1	Z2	Z3	Z4	Z5	Z6	Z7	Z8	Z9	Z10	Z11	Z12	Z13	
schriftelijke vragenlijsten	x	x											x	x												
mondeling interviews	x	x											x	x												
'bezoeken' en 'gesprekken'	x	x											x	x												
documentanalyse, inhoudsanalyse																										
observaties, kwantitatief	x																									
observaties, kwalitatief																										
beoordelingstaak (geconstrueerde cases)																										
beoordelingstaak (eigen leerlingen)																										
logboeken		x																								
vragenlijsten (voor leerlingen)																										
stelopdrachten (voor leerlingen)																										
toetsen (voor leerlingen)			x																							
IQ-tests (voor leerlingen)																										
correlaties																										
factoranalyse	x																									
mokkenanalyse																										
clusteranalyse	x																									
HOMALS																										
multiple regressie analyse	x																									
LISREL																										
discriminantanalyse																										
logitanalyse																										
t-toetsen																										
variantieanalyse																										
covariantieanalyse																										
multivariate variantieanalyse																										
VARCL																										
ML3																										

Figuur 3. Gegevensverzamelingsmethoden en kwantitatieve analysemethoden in de bestudeerde onderzoeken

componenten in de vragen opnemen (per component een vraag) of in de items; gebruiken van schalen (Mokkenschaal; Likertschaal) of van losse vragen c.q. items; meten op schoolniveau en/of klasniveau; meten per schoolvak of abstraherend van schoolvak.

Bij de meeste onderzoeken zijn schriftelijke vragenlijsten en/of mondelinge interviews gebruikt; relatief weinig onderzoeken gebruikten andere typen instrumenten; met name observaties in klassen en bevraging of toetsing bij leerlingen komen weinig voor. Zie voor een overzicht Figuur 3.

Van de in totaal 17 onderzoeken met een survey-karakter wordt in de rapportage in één geval geen aandacht besteed aan de betrouwbaarheid van de gebruikte meetinstrumenten (Z13), maar kan uit het gebruik van CITO-toetsen worden afgeleid dat de betrouwbaarheid voldoende zal zijn en alleen niet expliciet is vermeld. Van de overige survey-onderzoeken besteedt een aantal in de rapportage geen aandacht aan de meetbetrouwbaarheid van de gebruikte vragenlijsten en/of kan uit de rapportage worden opgemaakt dat deze betrouwbaarheid niet is nagegaan, resp. niet kon worden nagegaan omdat uitsluitend werd gewerkt met losse items. Daarnaast zijn er 2 onderzoeken waarbij alpha-coëfficiënten of rho-waarden worden vermeld maar daaraan te lage eisen worden gesteld (D8, D9).

Al met al is in 10 (van de 17) survey-onderzoeken sprake van een vastgestelde en voldoende gebleken betrouwbaarheid van de gebruikte schalen (D1, D3, D6, D10, D12, Z1, Z3, Z9, Z10, Z12). In de rapportages over de gevalsstudies wordt veelal niets gezegd over betrouwbaarheid. Waar dat wel gebeurt, is deze volgens de onderzoekers zelf in orde.

In de publikaties van meer dan de helft van de bestudeerde onderzoeken ontbreekt elke verwijzing naar de psychometrische validiteit van de gebruikte instrumenten. Bij een stuk of vier onderzoeken kan worden gesteld dat de onderzoekers zich het belang van dit aspect realiseren maar er in het onderzoek feitelijk weinig aandacht aan besteedden. In de rapportage over de resterende 7 onderzoeken (D1, D6, D8, D9, Z7, Z10, Z13) blijkt dat de validiteit van de gebruikte instrumenten min of meer systematisch is nagegaan, en wel steeds via bepaling van een of meer typen soortgenootvalidi-

teit. In 5 van deze gevallen bleek deze voldoende.

5.1.3 Steekproeftrekking

De schriftelijke survey-onderzoeken werkten vaak met aselekt getrokken steekproeven basisscholen met een steekproefomvang tussen 200 en 1000 (gemiddeld: 670). De feitelijke trekkingswijze liep echter nogal uiteen. Enkelvoudig aselechte trekking uit het totale basisscholenbestand kwam elf keer voor. Driemaal vond stratificatie plaats, op diverse variabelen (D4, D7, D12). Het kwam vier keer voor dat de trekking plaatsvond binnen bepaalde eerst gekozen regio's, dus een getrapte aselechte trekking (D4, D5, D12, Z7). In 2 gevallen werd een (deel van een) respondentengroep van een vorig onderzoek gebruikt (D9, Z1).

Regelmatig werd aan een grootschalig schriftelijk survey een interviewronde gekoppeld, waarvoor een middelgroot aantal scholen werd geselecteerd (variërend van 36 tot 80), hetzij uit de voor het survey getrokken steekproef, hetzij uit de op het survey responderende groep, hetzij onafhankelijk. Deze interviewgroep werd soms gestratificeerd getrokken (D5).

De gevalsstudies betroffen kleinere aantallen scholen (van 5 tot 24) en deze waren meestal niet aselekt gekozen.

In enkele gevallen wordt over de selectie van de in het onderzoek betrokken scholen geen nadere informatie verstrekt (D11, Z6, Z8).

Binnen de scholen waren de vragenlijsten bestemd voor resp. werden de interviews afgenomen bij de directeur en/of een of meerdere (variërend van twee tot alle) leerkrachten. De keuze van de leerkrachten werd soms overgelaten aan de directeur (D4), meestal echter werd de gewenste 'bouw' of de gewenste verdeling over de 'bouwen' aangegeven, soms werden specifieke groepen geselecteerd (variërend van 1 tot 8). Soms wordt over de selectie van de in het onderzoek betrokken leerkrachten geen nadere informatie verstrekt (Z7).

Binnen groepen werden in een 7-tal onderzoeken ook leerlingen geselecteerd, aselekt dan wel gestratificeerd (op uiteenlopende variabelen), ten behoeve van de verzameling van gegevens over deze leerlingen (D4, D8, Z3, Z8 t/m Z11).

Al met al is het, afgaande op de steekproef-trekking, bij amper de helft van de bestudeerde onderzoeken mogelijk om de uitkomsten bij variabelen op (basis)schoolniveau statistisch te generaliseren. De generalisatiemogelijkheden bij variabelen op leerkracht/klasniveau en op leerlingniveau zijn nog geringer.

5.1.4 Respons, verdere reducties, generaliseerbaarheid

De gegevens van de bestudeerde onderzoeken zijn verzameld tussen april 1983 en september 1989. In enkele gevallen valt uit de publikaties niet op te maken wanneer de gegevens zijn verzameld (D2, D7, D11).

De respons in de survey-onderzoeken varieerde van 35% tot 72%, met een gemiddelde van 50%. (Op het niveau van de leerkrachten is het responspercentage op basis van de beschikbare gegevens niet goed uit te rekenen, maar het ligt waarschijnlijk wat lager). Het responspercentage neemt over de jaren niet af, dus van een eventuele dalende bereidheid tot medewerking aan onderzoek blijkt bij deze onderzoeken niets.

In diverse onderzoeken was sprake van een nadere reductie van het databestand, ten behoeve van de uit te voeren analyses, op basis van volledigheid van gegevens of van passing binnen a priori geconstrueerde categorieën. Daardoor bleef soms zelfs minder dan de helft van de respondenten over (D8).

In enkele gevallen blijft ook bij herhaalde lezing van de rapportage de (berekening van de) omvang van de respons onduidelijk (D1, Z7). Hetzelfde geldt voor de mate waarin sprake is van partiële non-respons (D6, D8). In ongeveer de helft van de survey-onderzoeken is aan de representativiteit van de verkregen gegevens min of meer uitgebreid aandacht geschonken, waarvan in vier onderzoeken (mede) op basis van een serieus non-respons onderzoek (D1, D5, D10, D12). Het komt ook voor dat onderzoekers aan de representativiteit geen enkele aandacht schenken.

Deze bevindingen betekenen dat de mogelijkheden tot statistische generalisatie nog geringer zijn dan eerder is opgemerkt.

5.1.5 Analysemethoden

In alle onderzoeken waarin kwantitatieve gegevens zijn verzameld, zijn rechte tellingen ge-

bruikt. Vaak zijn ook kruistabellen gemaakt en/of worden frequentiegegevens gepresenteerd voor diverse subgroepen. Formele (chi-kwadraat-)toetsingen van kruistabellen kwamen amper voor. Overigens werd echter juist wel vaak afgegaan op het 'statistisch significant' zijn van de analyse-uitkomsten. Het totale aantal in de onderzoeken gehanteerde kwantitatieve technieken is groot (zie Figuur 3).

Veel publikaties zijn weinig expliciet over de aggregatieniveaus waarop de onderzoeksvariabelen betrekking hebben.

5.1.6 Rapportage

De kwaliteit, volledigheid en leesbaarheid van de rapporten lopen uiteen. Het komt regelmatig voor dat essentiële technische gegevens niet zijn vermeld (zoals de wijze van steekproef-trekking, de meetmomenten, de meetbetrouwbaarheid). Het komt ook voor, niet alleen in artikelen maar ook in eindrapporten, dat slechts samengevatte uitkomsten worden gerapporteerd.

Naast het te gemakkelijk trekken van conclusies uit data komt het ook voor dat aan formele statistische toetsingen juist teveel gewicht wordt toegekend. In beide gevallen kan zowel overinterpretatie als onderinterpretatie het gevolg zijn. Onze indruk is dat zowel bij ontbreken van toetsing als bij blindvaren op toetsing meestal sprake is van overinterpretatie.

Een opvallend verschijnsel in enkele rapporten is het soms niet goed aansluiten van conclusies op de verkregen uitkomsten. Met name komt dit voor in de vorm van het, wat we kunnen noemen, 'dichotomiseren van conclusies': de uitkomsten betreffen een glijdende schaal maar de conclusies trekken hierop een in feite willekeurige streep, waardoor uitkomsten die kwantitatief slechts graduueel of zelfs vrij weinig verschillen tot geheel verschillende bevoordingen leiden (Z8).

Een laatste gegeven is het feit dat naar aanleiding van sommige onderzoeken amper wordt gepubliceerd (bijv. Z10), terwijl andere onderzoeken leiden tot een proliferatie van artikelen (bijv. D8) (waardoor enerzijds de resultaten van het onderzoek er soms niet duidelijker op worden, anderzijds bepaalde uitkomsten in het beleid veel aandacht kunnen krijgen - verdiend of niet).

5.2 Opvattingen in de praktijk blijkens onderzoek

Over de opvattingen over differentiatie en zorgverbreding zoals die leven bij schoolleiders en leerkrachten zijn weinig gegevens aangetroffen. Uit de publikaties van Hofman, Van Aalderen en Span (1984), Inspectie (1985), Kool en Wolfgram (1986), Wolbert e.a. (1986), Stokking en Leenders (1988) en Stokking en Eberg (1991) kan men opmaken dat een klassikale aanpak (nog) veel voorstanders kent, veel leerkrachten slechts matig zijn geporteerd voor 'individualisering en differentiatie', over het belang van 'zorgverbreding' meer consensus is, men die zorgverbreding echter veelal beperkt tot leerlingen met problemen, en, ondanks die beperking, een meerderheid van de leerkrachten zegt onvoldoende tijd te hebben om aan zorgverbreding echt iets te doen.

5.3 De onderwijspraktijk blijkens onderzoek

Het is niet duidelijk in hoeverre het leerstofjaarklassensysteem (nog) bestaat. Wolbert e.a. (1986) rapporteren dat 51% van de schoolleiders aangeeft dat dit systeem bij alle vakken wordt toegepast, terwijl 63% van de leerkrachten in de groepen 3 en 4 dit aangeeft. Reezigt en Weide (1988) rapporteren voor lezen en taal over alle groepen gemiddeld percentages van ruim 30% en voor rekenen een percentage van 15%. Duidelijker blijkt uit deze onderzoeken, en dat wordt bevestigd door Van Zoelen, Mertens, Stokhuizen en Stokking (1990) en Stokking en Eberg (1991), dat 75-80% van de leerkrachten in het basisonderwijs klassikaal instructie geeft. Op 10% van de scholen wil men de leerstof en de beheersing daarvan voor alle leerlingen gelijk houden (dit is echter niet eenduidig interpreteerbaar: is hier sprake van het leerstofjaarklassensysteem in optima forma, gaat het om beheersingsleren, en/of is de leerlingenpopulatie zeer homogeen?)

Differentiëren doen leerkrachten vooral bij de verwerking, met name naar aanleiding van verschillen tussen leerlingen in prestatie en tempo, en voornamelijk door onderscheid aan te brengen in tempo (50-60% van de leerkrachten differentieert door leerlingen zo nodig meer tijd te geven, 40-60% maakt gebruik van herhalingsstof voor zwakkere en extra stof voor snellere leerlingen (BHV-model)), en minder door onderscheid in niveau (bij taal en rekenen

werkt 20-30% van de leerkrachten met niveau-differentiatie; bij lezen ligt dit zoals bekend hoger). Slechts op zo'n 10% van de scholen is naar eigen zeggen het leerstofjaarklassensysteem helemaal losgelaten.

Apart toetsen van zwakkere leerlingen wordt in de periode 1984-1990 door constant 25-30% van de leerkrachten gedaan (Reezigt e.a. (1986) voor de situatie in 1985; Stokking & Leenders (1988) voor 1986, 1987 en 1988; Van Zoelen e.a. (1990) en Stokking & Eberg (1991) voor 1989). Activiteiten bij problemen van leerlingen met lezen zijn: even pas op de plaats laten maken van de hele klas (constant 10%), extra aandacht geven tijdens de les terwijl de rest van de klas doorwerkt (constant 80%) en aanvullende oefenstof geven (constant 50-60%). Remedial teaching wordt genoemd door constant 30% van de leerkrachten.

5.4 Bevorderende en belemmerende factoren blijkens onderzoek

In de onderzoeken waren in totaal ruim 40 mogelijk relevante factoren betrokken. Daarvan blijken alleen het onderwijsconcept van de school en de visie op individualisering en differentiatie van de leerkrachten in meer dan één onderzoek en consistent positief samen te hangen met het toepassen van differentiatie. (Differentiatie lijkt op zijn beurt overigens licht samen te hangen met zowel de prestaties van de leerlingen (licht negatief; door onderzoekers geïnterpreteerd in termen van afname van effectieve leertijd) als de verwijzingen naar het speciaal onderwijs (licht positief; te interpreteren via zowel de zojuist genoemde gemiddeld lagere prestaties als via grotere gevoeligheid voor verschillen tussen leerlingen)).

Evenals bij differentiatie lijkt ook bij zorgverbreding de visie of opvatting die de school resp. de leerkracht op het onderwijs heeft, de voornaamste predictor te zijn voor de mate waarin men zorgverbreding toepast.

6 Differentiatie en zorgverbreding in advies en beleid

Conceptualisering en verwachtingen

De advies- en beleidsnota's bevatten vooral uitspraken over zorgverbreding en minder over differentiatie. De omschrijving van de doel-

groep was en bleef een groot probleem: Gaat het om individuele leerlingen of om groepen leerlingen (die in dezelfde omstandigheden verkeren)? Gaat het om alle leerlingen (brede opvatting) of alleen om de leerlingen met problemen (smalle opvatting)? Gaat het om alle vakken of alleen om de instrumentele vaardigheden? De doelstelling was steeds meervoudig: zowel bevorderen van de kwaliteit van het basisonderwijs, als terugdringen van het aantal verwijzingen naar het speciaal onderwijs. Hieraan gerelateerd bleken diverse fundamenteel verschillende opvattingen te worden aangehangen, die we samenvattend kunnen aanduiden met: individualiserend, egalitair en meritocratisch. Over de wegen en middelen werd navenant verschillend gedacht, ook waar het toch vrij essentiële keuzen betreft als bijv. een accent op preventie of op remediëring. Ten aanzien van door scholen en leerkrachten te nemen maatregelen en uit te voeren activiteiten waren veel publikaties weinig terughoudend: in totaal werden meer dan 50 verschillende wensen aangetroffen.

Uitspraken over opvattingen in de praktijk

In de bestudeerde advies- en beleidsdocumenten wordt amper systematisch aandacht besteed aan opvattingen die in scholen zelf (zouden kunnen) leven over differentiatie en zorgverbreding. De betreffende documenten worden gedomineerd door omschrijvingen en wensen (zie hiervoor) en veronderstellingen over bevorderende en belemmerende condities (zie hierna).

Uitspraken over de onderwijspraktijk

In de advies- en beleidsdocumenten werden voorts vrij weinig uitspraken aangetroffen over de feitelijke gang van zaken in scholen. De ARBO liet zich hierover meestal (veel) positiever uit (zie bijv. ARBO, 1988, 1990) dan het Ministerie van O&W (zie bijv. Ministerie, 1988, 1990a, 1990b). Er werd weinig gerefereerd aan de beschikbare empirische onderzoeken.

Uitspraken over bevorderende en belemmerende factoren

In de documenten worden enkele tientallen condities genoemd. Dominierend daarbij waren in de bestudeerde periode vooral de condities

met betrekking tot de leerkrachten; veel werd verwezen naar het belang van hun opleiding, motivatie, zelfvertrouwen, houding, kennis, vaardigheden, inventiviteit en inzet. Ook op dit punt werd weinig gerefereerd aan empirische onderzoeken.

7 Vergelijkingen

7.1 Vergelijking tussen categorieën publikaties

Eén van de vragen was in hoeverre in de (groepen) publikaties op andere publikaties wordt gereageerd resp. de schrijvers zich op andere publikaties baseren. Dit is relatief goed zichtbaar voor zover in beleidsnota's wordt verwezen naar ten behoeve daarvan uitgebrachte adviezen, en opiniërende bijdragen duidelijk reageren op adviezen en/of beleidsnota's. Het gebruiken of niet gebruiken van onderzoeksresultaten in adviezen en beleidsnota's is echter moeilijk hard te maken. Voor een deel ontbreekt soms gewoon onderzoek waarop men zich had kunnen baseren als in een eerder stadium onderzoek was uitgezet. Voor een ander deel is wel relevant onderzoek uitgevoerd of in uitvoering maar was er nog niet over gepubliceerd; de aansluiting tussen rapport en advies of nota is dan een kwestie van timing. Ten derde verschuiven beleidsvragen soms zodanig dat recent uitgevoerd onderzoek net niet meer de op dat moment actuele vragen beantwoordt. In hoeverre, temidden van deze modaliteiten, onderzoeksresultaten eventueel eenzijdig worden benut of zelfs genegeerd, is moeilijk vast te stellen.

Individualisering, differentiatie en zorgverbreding zijn vaak verbonden met de oproep in de WBO om te streven naar 'continue ontwikkeling' van de leerlingen. Men kan dit ook lezen als een pleidooi voor het voortdurend nagaan of leerlingen eigenlijk wel leren. Op dit punt blijkt in de bestudeerde literatuur een opvallende tegenstelling te bestaan tussen enerzijds auteurs die wijzen op de noodzaak van regelmatig toetsen van leervorderingen en anderzijds auteurs die, vanuit pedagogische overwegingen, daarvoor huiverig zijn en zelfs daartegen waarschuwen.

Maatschappelijk-politieke stellingnamen en keuzen worden door auteurs soms expliciet

gemaakt (vergelijk het onderscheid tussen een egalitair en een meritocratisch onderwijssysteem). In adviesnota's lijken zulke verschillen in opvatting echter bij voorkeur te worden toegedekt, en in het beleid leiden ze niet zelden tot verkokering (vergelijk de Onderwijsvoor-rangs-ideologie met de Zorgverbredingsideologie).

7.2 Vergelijking in de tijd: verandert er iets?

Voor wat betreft de visies op de problematiek in kwestie lijkt in de bestudeerde periode weinig nieuws te zijn ingebracht. Wie het ARBO-advies over zorgverbreding uit 1984 vergelijkt met adviezen en beleidsnota's uit de jaren zeventig en met de adviezen en opiniërende bijdragen in de onderzochte periode tot 1990, ziet veelal dezelfde gezichtspunten en standpunten verwoord. Wel lijken drie aspecten de laatste jaren minder centraal te staan dan eerder: de noodzaak van voldoende geschikte materialen, het probleem van te grote klassen, en het belang van een goed functionerend schoolteam. In hoeverre dit betekent dat er nu voldoende materialen zijn, de klassen niet te groot zijn en schoolteams goed functioneren, is niet duidelijk. Wellicht zijn de scherpe kantjes van deze problemen afgesleten en worden andere aspecten nu als verhoudingsgewijs meer problematisch ervaren.

In het beleid is het accent op het belang van de bekwaamheden van leerkrachten en de noodzaak om die te bevorderen een constante gebleven. Voor het overige zijn nogal wat verschillende instrumenten en aanpakken de revue gepasseerd, en krijgen recent vooral de bestuurlijke voorwaarden voor samenwerking tussen basisonderwijs en speciaal onderwijs veel aandacht. Er is hier op twee manieren sprake van 'wijkende condities'. Ten eerste wordt de ene door het beleid benadrukte voorwaarde voor zorgverbreding opgevolgd door de andere. Ten tweede lijken de opeenvolgende voorwaarden steeds verder af te liggen van de dagelijkse interactie tussen leerkracht en leerlingen.

Men kan zich afvragen of er in de bestudeerde periode sprake is van een toename van onderzoek naar de problematiek en/of van een toenemend gebruik van onderzoeksresultaten bij het beleid. Op basis van de in deze studie verkregen bevindingen kan geen van beide vra-

gen bevestigend worden beantwoord.

Voor wat betreft de onderwijspraktijk wordt door veel auteurs gerept over een toenemende heterogenisering van de leerlingenpopulatie, en door sommigen (ook) over toenemende verschillen tussen scholen. Op basis van deze studie kan dit niet worden bevestigd of ontkend. Wel blijkt dat in de praktijk van differentiatie en zorgverbreding in het basisonderwijs in de periode 1984-1989, in tegenstelling tot hetgeen her en der is geschreven, gemiddeld genomen géén duidelijke veranderingen optreden. De meeste percentages zijn opvallend stabiel (zie 5.3).

8 Conclusies

Ten aanzien van het bestudeerde *onderzoek* vallen vooral vier zaken op. Er worden zeer uiteenlopende operationalisering gebruikt, hetgeen uitkomsten moeilijk vergelijkbaar maakt. De wijzen van steekproeftrekking, de mate en aard van de non-respons en de verdere reducties en selecties maken statistische generalisatie bij veel onderzoeken in feite onmogelijk. Rapporten missen regelmatig technische gegevens waardoor onderzoeken moeilijk controleerbaar worden. En de rapportage is soms sterk samenvattend van aard en daardoor minder informatief.

Dominerende bevindingen ten aanzien van de *onderwijspraktijk* zijn: dat velen niet staan te springen om 'individualisering en differentiatie' in te voeren; dat men wel aandacht wil besteden aan leerlingen met problemen maar daarvoor weinig tijd heeft; dat veel leerkrachten het prestatieniveau van de leerlingen in hun klas zoveel mogelijk gelijk willen houden; dat de mate waarin scholen en leerkrachten feitelijk werk maken van differentiatie en zorgverbreding voornamelijk afhangt van de keuzen die ze zelf maken (de vele overige in tal van publicaties genoemde factoren en voorwaarden worden niet of niet consistent door onderzoek gestaafd); en dat in de periode '84-'90 gemiddeld genomen in de betreffende onderwijspraktijk weinig blijkt te zijn veranderd.

Ten slotte is gebleken dat onderzoeksuitkomsten niet goed worden verwerkt door het *beleid*. Er is soms meer bekend dan in beleidsdocumenten wordt voorgesteld, en ook zijn

sommige uitspraken in zulke documenten wegrecht in strijd met hetgeen uit onderzoek bekend is. In de bestudeerde beleidsnota's lijkt bovendien voornamelijk te worden verwezen naar onderzoeken waartoe het beleid zelf (in een eerder stadium) opdracht heeft gegeven. Het is onduidelijk in hoeverre hier sprake is van tekortschietende verwerkingscapaciteit dan wel dat voornamelijk bepaalde beleidsvormingsmechanismen hieraan debet zijn.

Literatuur

- Aalderen, M. J. van, & Harskamp, E. G. (1987). *Periodieke peiling stand van zaken basisscholen. Deelrapport 2. Pilot-study*. Groningen: RION.
- Aalderen, M. J. van, & Harskamp, E. G. (1988). *Periodieke peiling stand van zaken basisscholen. Deelrapport 3. Tussentijds verslag*. Groningen: RION.
- APPO. (1984). *Ondersteuningsplan 1984-1985*. (zorgbreedte in relatie BaO-BuO). Zeist: APPO.
- APPO. (1987). *Projecten regionale zorgverbredingsactiviteiten*. Zeist: APPO.
- ARBO. (1984a). *Het moet ons een zorg zijn. Advies over zorgverbreding in het basisonderwijs*. Zeist: ARBO.
- ARBO. (1984b). *Aanvullende adviserende notitie over zorgverbreding in het basisonderwijs*. Zeist: ARBO.
- ARBO. (1986). *Advies raamplan nascholing zorgverbreding. Thema 2: begrijpend lezen*. Zeist: ARBO.
- ARBO. (1988). *Voorrang aan achterstand. Advies over een integraal beleid ter voorkoming en bestrijding van onderwijsachterstand*. Zeist: ARBO.
- ARBO. (1990). *Opmaat tot samenspel: advies over de binding tussen regulier en speciaal onderwijs*. Zeist: ARBO.
- Bethlehem, J. G., & Kersten, H. M. P. (1986). *Werken met non-respons*. Amsterdam: CBS.
- Blaauboer, S. A. A. (1984). Het innovatieproces basisschool en de plaats van de ontwikkelingsprojecten zorgbreedte, buitengewoon onderwijs-basisonderwijs daarbinnen. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 23, 138-149.
- Bosveld, J. J. F., Dijk, M. H. van, Reezigt, G. J., & Weide, M. G. (1988). Differentiatie modellen in het kleuter- en lager onderwijs. *Pedagogische Studiën*, 65, 250-259.
- Churchman, C. W. (1957). *Theory of experimental inference*. New York: MacMillan.
- Cohen, J. (1969). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. New York etc: Academic Press.
- Cronbach, L. J. (1982). *Designing evaluations of educational and social programs*. San Francisco etc: Jossey-Bass.
- Delsing, P. J., Jonge, J. F. M. de & Meesters, M. J. (1988). *Leerlingverwijzingen van basisonderwijs naar speciaal onderwijs. Evaluatie zorgverbredingsbeleid*. Leiden: Research voor Beleid.
- Dongen, D. van (1984). *Leesmoeilijkheden. Naar diagnosticerend onderwijzen bij het leren lezen*. Tilburg: Zwijzen.
- Gifi, A. (1981). *Nonlinear multivariate analysis*. Leiden: Vakgroep Datatheorie.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1974). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.
- Glass, G. V., McGaw, B., & Smith, M. L. (1981). *Meta-analysis in social research*. Beverly Hills/London: Sage.
- Glass, G. V. (1977). Integrating findings: the meta-analysis of research. *Review of Research in Education*, 5, 351-379.
- Groot, A. D. de (1977). Strategieën voor forumconvergentie. *Nederlands Tijdschrift voor de Psychologie*, 32, 397-421.
- Groot, A. D. de (1969). *Methodologie*. Den Haag: Mouton.
- Hofman, R. H., Aalderen, M. J. van, & Span, B. (1984). *Achterblijvers in het innovatieproces basisschool. Deel 2: Omvang, kenmerken en motieven*. Haren: RION.
- Hunter, J. E., Schmidt, F. L., & Jackson, G. B. (1982). *Meta-analysis. Cumulating research findings across studies*. Beverly Hills/London: Sage.
- Inspectie van het basisonderwijs, opleidingen en speciale diensten. (1986). *Speerpunt lezen. Inspectierapport 4*. Zoetermeer: Inspectie van het onderwijs.
- Inspectiewerkgroep "Schoolbegeleiding en zorgverbreding". (1985). *Schoolbegeleiding en Zorgverbreding. Een verkennend onderzoek naar de vertaling van het zorgbreedtebeleid door de onderwijsbegeleidingsdiensten. Stand van zaken kalenderjaar 1985. Inspectierapport 1*. Rijswijk: Inspectie van het onderwijs.
- Jungbluth, P. (1985). *Verborgen differentiatie. Leerlingbeeld en onderwijsaanbod op de basisschool*. Nijmegen: ITS.
- Kersten, H. M. P., & Bethlehem, J. G. (1981). *Foutenbronnen in steekproefonderzoek*. Voorburg: CBS.

- Kish, L. (1965). *Survey sampling*. New York etc.: John Wiley.
- Kool, E., & Wolfram, H. (1986) *Regionale samenwerkingsverbanden in het kader van zorgverbredingsinitiatieven*. Groningen: RION.
- Kulik, J. A., & Kulik, C. C. (1989). Meta-analysis in education. *International Journal of Educational Research*, 13, 221-340.
- Meehl, P. E. (1970). Theory testing in psychology and physics: a methodological paradox. In D. E. Morrison & R. E. Henkel. *The significance controversy* (pp. 252-266). London: Butterworth.
- Meijer, C. J. W. (1988). *Verwijzing gewogen. Een studie naar de determinanten van verwijzing naar speciaal onderwijs*. Groningen: RION.
- Ministerie van O&W. (1984a). *Concept-Beleidsnotitie zorgverbreding*. Den Haag, Ministerie van O&W.
- Ministerie van O&W. (1984b). *Beleidsnotitie zorgverbreding*. Den Haag, Ministerie van O&W.
- Ministerie van O&W. (1985). *Werken aan de basisschool, 1985-1986. Overzicht van maatregelen en activiteiten*. Zoetermeer: Ministerie van O&W, Ministerie van O&W.
- Ministerie van O&W. (1987a). *Concept-beleidsnotitie voortgang zorgverbreding*. Zoetermeer, Ministerie van O&W.
- Ministerie van O&W. (1987b). *Werken aan de basisschool, 1985-1986. Overzicht van maatregelen en activiteiten*. Zoetermeer: Ministerie van O&W, Ministerie van O&W.
- Ministerie van O&W. (1988). *Lessen uit de praktijk. Een evaluatie van de WBO. (Concept)*. Zoetermeer, Ministerie van O&W.
- Ministerie van O&W. (1989a). *Concept-Beleidsnotitie Evaluatie Zorgverbredingsbeleid basisonderwijs 1985-1988, 'gevolgen voor beleid'*. Zoetermeer, Ministerie van O&W.
- Ministerie van O&W. (1989b). *Concept-Beleidsnotitie Zorgverbreding voortvloeiend uit de groei-beheersing (voortgezet) speciaal onderwijs*. Zoetermeer, Ministerie van O&W.
- Ministerie van O&W. (1990a). *Zo hard gelopen en toch nog zo ver te gaan: De evaluatie van de Wet op het basisonderwijs, periode 1985-1988*. Zoetermeer, Ministerie van O&W.
- Ministerie van O&W. (1990b). *Weer samen naar school. Perspectief om leerlingen ook in reguliere scholen onderwijs op maat te bieden*. Zoetermeer, Ministerie van O&W.
- Ministerie van WVC. (1990). *Zorg-en-de-school: een advies over de samenhang tussen regulier en speciaal onderwijs en (jeugd)hulpverlening*. Rijswijk: Distributiecentrum Overheidspublicaties.
- Moors, J. J. A., Muilwijk, J. (1975). *Steekproeven*. Amsterdam, Brussel: Agon Elsevier.
- Pijl, S. J., & Wolfram, H. P. (1990). Evalueren binnen nauwe grenzen. In: M. K. van der Heijden & J. Rispen. *Zorgverbreding en afgrenzing* (pp. 59-68). Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Polder, K. J., Koopman, P. Lington, H. & Oud, W. (1990). *Inventarisatie van knelpunten in het basisonderwijs en van materialen voor nieuwe invoeringsprogramma's en diepteprojecten*. Amsterdam: SCO.
- Reezigt, G. J., Dijk, M. H. van, & Bosveld, J. J. F. (1986). *Differentiatie op de basisschool*. Den Haag: SVO.
- Reezigt, G. J., & Weide, M. G. (1988). *Differentiatie-modellen op de basisschool: Secundaire analyses stand van zaken onderzoek. Deelrapport 1*. Groningen: RION.
- Reezigt, G. J., & Weide, M. G. (1989). *Effecten van differentiatie. Resultaten survey-onderzoek. Deelrapport IV*. Groningen: RION.
- Reints, A. Differentiëren in en met schoolboeken. (1986). In: A. Reints & P. Span (red.). *Differentiatie in het onderwijs. Bijdragen aan de onderwijsresearch 11* (pp. 103-116). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Rosenthal, R. (1984). *Meta-analytic procedures for social research*. Beverly Hills/London: Sage.
- Schilfgaarde, P. van (1970). *Het kennisbegrip in wetenschap en beroep*. Objectiviteit als pretentie. Alphen a/d Rijn: Samsom.
- Slavin, R. E. (1986). Best-evidence synthesis: an alternative to meta-analysis and traditional reviews. *Educational Researcher*, 15, 5-11.
- Span, B., Abbring I. M., & Meijer, C. J. W. (1985). *De opvang van leerlingen met problemen in het regulier onderwijs*. Groningen: SVO/RION.
- Span, B. (1988). *De kwaliteit van de onderwijskundige zorg in regulier en speciaal onderwijs. Een vergelijkend onderzoek naar de onderwijskundige zorg voor kinderen met leesproblemen in basis-, LOM- en MLK-onderwijs*. Groningen: RION.
- Stokking, K. M. (1979). *Toetsend onderzoek*. Groningen: Academisch Proefschrift.
- Stokking, K. M. (1984). *Interpreteren en evalueren*. Deventer: Van Loghum Slaterus.
- Stokking, K. M. (1992). *Wijkende condities. Differentiatie en zorgverbreding in het basisonderwijs: onderzoek en beleid 1984-1990*. Utrecht: ISOR.

- Stokking, K. M., & Leenders, F. J. (1986). Effecten van een Nederlandse poging tot verspreiding van vernieuwingen. *Pedagogische Studien*, 63, 145-158.
- Stokking, K. M., & Eberg, J. (1991). *Regionale verschillen in het basisonderwijs. Verslag van een onderzoek*. Utrecht: ISOR.
- Stokking, K. M., & Leenders, F. J. (1988). *Effectiviteit van nascholing en nascholingsbeleid. Eindrapport van het evaluatieonderzoek naar de landelijke nascholingsoperatie speerpunt lezen*. Den Haag: SVO/ISOR.
- Stokking, K. M. & Leenders, F. J. (1990). Evaluatie van een beleidsmaatregel: uitvoering en effecten van de nascholing zorgverbreding lezen. *Pedagogische Studiën*, 67, 245-260.
- Veenman, S., & Lem, P. (1985). Combinatieklas vormt zware belasting voor leerkracht. Geen tijd voor zorgverbreding of differentiatie. *Didaktief*, 15, 13-15.
- Veenman, S., & Lem, P. (1986). Groeperen en differentiatie in combinatieklassen. In: A. Reints & Span, P. (red.). *Differentiatie in het onderwijs. Bijdragen aan de onderwijsresearch 11* (pp. 89-102). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Veldhuizen, G. A. van, Pijl, Y. J., Kooistra, L. & Span, B. (1983). *Achterblijvers in het innovatieproces basisschool. Deel 1: Instrumentontwikkeling*. Haren: RION.
- Vinjé, M. P. (1988). *Evaluatie van twee jaar zorgverbredingsbeleid. Resultaten van het landelijk onderzoek leesvaardigheid in 1987*. Specialistisch Bulletin, nr. 66. Arnhem: CITO.
- Vinjé, M. P. (1989). *Ontwikkelingen in de leesvaardigheid van leerlingen in het basisonderwijs. Resultaten van het landelijk onderzoek leesvaardigheid in 1986 en 1988*. Specialistisch Bulletin, nr. 71. Arnhem: CITO.
- Weide, M. G., & Reezigt, G. J. (1988). *Differentiatie en selectie. Instrumentconstructie. Deelrapport 2*. Groningen: RION.
- Weide, M. G., & Reezigt, G. J. (1990). Differentiatie en selectie in het basisonderwijs. *Pedagogische Studiën*, 67, 222-230.
- Werkgroep "Rapportage Schoolwerkplanontwikkeling". (1987). *Schrijven, zeggen, doen. Een inspectieonderzoek naar de toestand van het voorbereidend en aanvankelijk lezen in scholen voor basisonderwijs. Stand van zaken 1986*. Den Haag: Ministerie van O&W.
- Wolbert, R. G. M., Schaap-Hummel, I., & Span, P. (1986). *Individualisering en differentiatie in de basisschool*. Utrecht: VOU.
- IJzendoorn, W. J. E. van, & Wolfgram, H. P. (1988). *Toelatingsprocedures voor het speciaal onderwijs. Deelrapport 2. Knelpunten rond het toelatingsonderzoek*. Groningen: RION.
- Zoelen, L. van, Mertens, N., Stokhuyzen, Y., & Stokking, K. (1990). *Informatieverwerking en differentiatie op Nederlandse basisscholen*. Utrecht: ISOR.

Manuscript aanvaard 1-3-1993

Auteur

K. M. Stokking, senioronderzoeker en universitair hoofddocent Rijksuniversiteit Utrecht.

Adres: Rijksuniversiteit Utrecht, Vakgroep Onderwijskunde, Heidelberglaan 2, 3584 CS Utrecht.

Abstract

Differentiation and extra care in primary education: the treatment of an innovation topic in research and policy 1984-1990

K. M. Stokking. *Pedagogische Studiën*, 1993, 70, 135-150.

This article is based on a meta-study of 25 research projects and an evaluation of policy documents. Differentiation and extra care for pupils with problems are innovative ideals and policy goals in primary education in The Netherlands. Policy documents give different descriptions of these ideals and goals, contain a lot of prescriptions on activities by schools and teachers and assumptions about conditions, but refer relatively little to empirical research. Research projects differ quite a lot in operationalization, sampling and methods, and also in outcomes. The educational practice however did not change much (in the period 1984-1990) and only one condition became clear: the choices made by the schools and teachers themselves.