

Differentiatie en selectie in het basisonderwijs*

M. G. WEIDE en G. J. REEZIGT**

RION, Instituut voor Onderwijsonderzoek,
Rijksuniversiteit Groningen

Samenvatting

Aan het eind van de basisschool stromen leerlingen door naar verschillende vormen van voortgezet onderwijs. Er is sprake van selectie, wanneer leerlingen in hun doorstroommogelijkheden worden beperkt. In dit artikel wordt ervan uitgegaan dat dit het geval is wanneer leerkrachten voor een leerling niet tenminste communale doelstellingen nastreven.

In het hier gepresenteerde onderzoek staat de relatie tussen differentiatie en (milieu- en seksespecifieke) selectie centraal. Gegevens zijn verzameld bij 158 leerkrachten van groep 8 van de basisschool. De leerkrachten hebben voor zes leerlingen van hun groep en in het algemeen aangegeven in welke mate ze taal- en rekendoelstellingen nastreven. Een doelstelling is communaal genoemd wanneer deze door tenminste 75% van de leerkrachten in hoge mate wordt nagestreefd. Analyses wijzen uit dat er sprake is van milieuspecifieke selectie, maar het differentiatie-model dat de leerkracht hanteert is hierop niet van invloed. Voor seksespecifieke selectie zijn geen aanwijzingen gevonden.

1 Inleiding

Op de basisschool vindt selectie op verschillende manieren en op verschillende momenten plaats. Leerlingen blijven zitten, ze worden

* Dit onderzoek was mogelijk dankzij een subsidie van het Instituut voor Onderzoek van het Onderwijs (SVO), 's-Gravenhage (SVO-project 5020).

** Wij bedanken H. Biemond voor haar medewerking aan dit onderzoek. Tevens bedanken wij P. de Koning voor zijn kritische commentaar bij een eerdere versie van dit artikel.

verwezen naar het speciaal onderwijs en aan het einde van de basisschool stromen leerlingen door naar verschillende vormen van voortgezet onderwijs. Er zijn aanwijzingen dat de aard van deze beslissingen milieu- en seksespecifiek is (Tesser, 1981; De Jong & Van Veldhuizen, 1984; Meijnen, 1984). Het is mogelijk dat de wijze waarop leerkrachten in hun groep differentiëren hierop van invloed is.

Op het RION is begin 1989 een langlopend onderzoek naar differentiatie op de basisschool afgesloten. Het eerste deel betrof een inventarisatie van de stand van zaken, in het tweede deel zijn de effecten van differentiatie onderzocht. Onderdeel van het tweede deel-onderzoek was de vraag naar de relatie tussen differentiatie en selectie. Vragen die in dit artikel aan de orde komen zijn:

1. Bestaat er een relatie tussen het differentiatie-model dat een leerkracht hanteert en selectie van leerlingen op microniveau?
2. Is er sprake van milieu- en seksespecifieke selectie en zo ja, is deze gerelateerd aan het differentiatie-model dat de leerkracht hanteert?

2 Onderzoek naar selectie

In onderzoek naar selectiemechanismen in het basisonderwijs worden meestal outputvariabelen op mesoniveau als (percentage) zittenblijven, verwijzing naar het speciaal onderwijs en advies voor het vervolgonderwijs gehanteerd. Dergelijk onderzoek geeft indicaties voor het bestaan van milieu- en seksespecifieke selectie.

Leerlingen uit lagere sociale milieus komen met een achterstand het onderwijs binnen en worden vaker naar het speciaal onderwijs verwezen dan leerlingen uit hogere milieus (Meijnen, 1984). Ook stromen leerlingen uit lagere milieus bij gelijke prestaties vaker door naar een lager type vervolgonderwijs in vergelijking met leerlingen uit hogere milieus (Tesser, 1981).

Jongens blijven vaker zitten dan meisjes en worden vaker verwezen naar het speciaal on-

derwijs (De Jong & Van Veldhuizen, 1984). Meisjes krijgen daarentegen vaker een te laag advies in verhouding tot hun capaciteiten (Tesser, 1981).

Over de relatie tussen differentiatie en milieu- en seksespecifieke selectie-mechanismen is vrij weinig bekend. Op microniveau is deze relatie nog nauwelijks onderzocht. Twee onderzoeken worden kort genoemd.

Van der Kley (1983) onderzocht het alledaagse schoolse selectieproces, waarbij in drie klassen is gekeken hoe het didactisch handelen van de leerkracht tot selectie leidt. Het didactisch handelen heeft Van der Kley geoperationaliseerd als het geven van beurten. Hij concludeert dat leerkrachten zich aan het begin van het schooljaar al een bepaald beeld van een leerling vormen. Milieu en sekse spelen bij deze beeldvorming een rol. Dit werkt door op het aantal en soort beurten dat een leerling krijgt. Wanneer leerlingen in homogene prestatiegroepen werken, bestaat het gevaar voor het ontstaan van een stromenland in de basisschool: leerlingen uit hoog milieu komen in een academische stroom terecht, leerlingen uit laag milieu in een lagere beroepsstroom.

Jungbluth (1985) wijst op het bestaan van verschillende prestatiestromen, die voorbereiden op respectievelijk het VWO en het LBO. Leerkrachten hebben een bepaald beeld van de prestatiegeschiktheid van leerlingen. Dit beeld is gerelateerd aan het sociaal milieu van de leerling. Het onderwijsaanbod dat een leerling krijgt hangt samen met de inschatting van de leerkracht van de prestatiegeschiktheid. Voor een leerling die geschikt wordt geacht voor het VWO, worden andere leerdoelen nagestreefd dan voor een leerling die geschikt wordt geacht voor het LBO. Leerkrachten verschillen hierin naarmate ze meer leerlinggericht of meer leerstofgericht zijn. Leerlinggerichte leerkrachten streven bij goede leerlingen een hoger prestatieniveau na dan leerstofgerichte leerkrachten, maar bij zwakke leerlingen juist een lager niveau. Ook zetten leerlinggerichte leerkrachten leerlingen uit lager milieu eerder op een lager spoor dan leerstofgerichte leerkrachten. De selectie vindt in dit geval dus plaats op microniveau, al voor het moment waarop het feitelijke advies voor het voortgezet onderwijs wordt gegeven. Wat differentiatie betreft wijst ook Jungbluth op de gevaren van homogene niveaugroepen.

Hij vindt geen aanwijzingen voor seksespecifieke selectie.

3 *Relatie differentiatie en selectie*

Tussen differentiatie en selectie bestaat een spanningsverhouding. Selectie houdt altijd differentiatie in, maar differentiatie hoeft niet zonder meer tot selectie te leiden (De Koning, 1983).

De Koning (1983) definieert *selectie* als het onderscheiden van (groepen) leerlingen op grond van bepaalde kenmerken en het op basis van dit onderscheid verwijzen van leerlingen naar verschillende onderwijsprogramma's die hun doorstroommogelijkheden verkleinen c.q. vergroten. Voor leerlingen op de basisschool betreft dit de doorstroom naar verschillende typen vervolgonderwijs. *Differentiatie* wordt hier gedefinieerd als het aanbrenge van verschillen tussen leerlingen ten aanzien van onderwijscomponenten (zoals instructie of leerstofaanbod) op basis van verschillen in prestaties. Deze definitie is gebaseerd op De Koning (1987). Wanneer er bijvoorbeeld verschillende leerstof is voor leerlingen van een verschillend prestatieniveau, is er sprake van differentiatie in leerstofaanbod.

Differentiatie is niet selectief wanneer het gehanteerd wordt als een didactisch middel om bij alle leerlingen dezelfde doelen te bereiken en het dus betrekking heeft op instructie of leertijd (zie b.v. Rupp, 1985). Differentiatie kan wel selectief zijn wanneer het plaatsvindt op de onderwijscomponenten doelstellingen en leerstofaanbod (De Koning, 1983). De differentiatie-modellen die in Nederland het meeste voorkomen zijn het basisstofherhalingsstof-verrijkingstofmodel (BHV-model), het werken in niveaugroepen en individuele differentiatie (Bosveld, Van Dijk, Reezigt & Weide, 1988). Deze modellen zijn ontstaan uit onvrede met het leerstofjaarklassensysteem.

In het leerstofjaarklassensysteem krijgen alle leerlingen in principe dezelfde leerstof. Ze moeten dezelfde opdrachten in dezelfde tijd maken en krijgen allen klassikaal dezelfde instructie. Vaak passen leerkrachten dit strakke model incidenteel wat aan om tempoverschillen tussen leerlingen op te vangen. Snelle leerlingen mogen iets voor zichzelf doen als ze

klaar zijn of krijgen 'meer van hetzelfde'. Zwakke leerlingen krijgen soms wat extra instructie en hulp. Bij het leerstofjaarklassensysteem is dus de instructie en het leerstofaanbod voor alle leerlingen in principe gelijk, maar de doelstellingen die voor een leerling worden nagestreefd kunnen verschillen. Het model is gericht op de gemiddelde leerling, zwakke leerlingen zullen veelal de behandelde stof (nog) niet helemaal beheersen wanneer de hele groep verder gaat met een volgend leerstofonderdeel. De doelstellingen die voor deze leerlingen nagestreefd worden, worden hierbij aangepast. Voor zwakke leerlingen betekent dit dat zij beneden een bepaald basisniveau terecht kunnen komen.

Bij het BHV-model is de leerstof opgedeeld in basisstof, herhalingsstof en verrijksstof. Eerst wordt de basisstof klassikaal aangeboden. Leerlingen die de stof hierna nog niet onder de knie hebben, krijgen herhalingsstof; leerlingen die de stof al wel beheersen, krijgen verrijksstof. In principe wordt dus voor alle leerlingen gestreefd naar beheersing van de basisstof. Slechts wat de doelstellingen die op de verrijksstof betrekking hebben betreft, maken leerkrachten verschil tussen leerlingen. Deze doelstellingen worden voor sommigen wel, voor anderen niet nagestreefd. Prestaties zijn hierbij het criterium. Hoewel het BHV-model de klassikale werkwijze gemeen heeft met het leerstofjaarklassensysteem, wijkt het van dit model essentieel af ten aanzien van de nadruk op het beheersen van basisstof door alle leerlingen en het systematisch inrichten van de lessen met het oog op dit doel.

Bij het werken met niveaugroepen zitten leerlingen in homogene prestatiegroepen die verschillende leerstofinhouden aangeboden krijgen. Voor de verschillende groepjes worden dus ook verschillende doelstellingen nagestreefd.

Bij individuele differentiatie ten slotte, werken alle leerlingen in hun eigen tempo de stof door. Leerlingen zijn dus op hetzelfde moment met verschillende leerstofinhouden bezig en krijgen individueel instructie. Een consequentie is dat sommige leerlingen aan het eind van het schooljaar veel meer stof doorgewerkt hebben en dus ook veel meer doelstellingen bereikt hebben dan andere leerlingen.

Dat sommige leerlingen minder stof krijgen dan andere leerlingen en minder doelstellingen bereiken, hoeft nog niet te betekenen dat er sprake is van selectie. Om hiervan te kunnen spreken is een criterium nodig, waarbij geldt: wanneer een leerling dit leerstofaanbod niet meer krijgt, of wanneer deze doelstelling niet meer voor hem wordt nagestreefd, is sprake van selectie.

De Koning (1983) noemt beperking van de doorstroommogelijkheden van leerlingen selectie. Voor het basisonderwijs is niet zonder meer duidelijk wanneer van een dergelijke beperking sprake is. In het onderzoek dat hier beschreven wordt is om die reden differentiatie *selectief* genoemd wanneer niet voor alle leerlingen tenminste *communale* doelstellingen worden nagestreefd. Communale doelstellingen betreffen de basisstof, stof die alle leerlingen in ieder geval moeten beheersen. De redenering is dan dat beheersing van communale doelstellingen nodig is, wil een leerling na het verlaten van de basisschool toegang kunnen krijgen tot (in principe alle) vormen van voortgezet onderwijs. Wanneer deze doelstellingen voor sommige leerlingen niet worden nagestreefd, worden hun doorstroommogelijkheden beperkt en treedt selectie op.

Voor de basisschool zijn nog geen officiële communale doelstellingen of landelijke eindtermen vastgelegd en de discussie hierover is nog volop gaande. Omdat er bij gebrek aan eindtermen geen duidelijk selectiecriterium voorhanden was, is door de onderzoekers zelf (zie ook par. 4) een indeling gemaakt in communale en differentiële doelstellingen (Weide & Reezigt, 1988).

Verwacht kan worden dat bij het BHV-model de nadruk zal liggen op het bereiken van de communale doelstellingen en dat er wat dit betreft geen of weinig verschil gemaakt wordt tussen leerlingen. Bij niveaugroepen en individuele differentiatie wordt minder nadrukkelijk naar het beheersen van communale doelstellingen gestreefd. Bij deze modellen kan verwacht worden dat er grotere verschillen in nagestreefde doelstellingen zullen ontstaan voor leerlingen van verschillend prestatieniveau.

4 Instrumenten voor het meten van selectie en differentiatie

Om te bepalen of leerkrachten selectief te werk gaan, dat wil zeggen communale doelstellingen niet voor alle leerlingen nastreven, moet eerst duidelijk worden welke doelstellingen communaal genoemd kunnen worden. In eerste instantie zijn hiervoor 15 taal- en 15 rekendeskundigen ingeschakeld. Voor de vakken taal en rekenen is een lijst concrete produktdoelstellingen geformuleerd, gebaseerd op materiaal van Bos (1978), Stroomberg (1978), PPO (Wesdorp, Van der Bergh, Bos, Hoeksma, Oostdam, Scheerens & Triesscheijn, 1986) en het CITO (1986). De deskundigen moesten per doelstelling aangeven of zij deze communaal achtten of niet. Het streven was op basis van de overeenstemming van hun oordelen te komen tot een set communale en een set differentiële doelstellingen.

Deze procedure had niet het gewenste resultaat: de deskundigen stemden niet voldoende overeen wat de communaliteit van de doelstellingen betreft (Weide & Reezigt, 1988). Wel zijn suggesties van deskundigen gebruikt voor bijstelling van de lijst. Een aantal (te) specifiek geformuleerde doelstellingen is globaler geformuleerd. Daarnaast zijn doelstellingen samengenomen, zijn voorbeelden bij doelstellingen gewijzigd en is een aantal doelstellingen aan de lijst toegevoegd. De uiteindelijke lijst bestaat uit 35 taal- en 32 rekendoelstellingen. Uit een try-out van de lijst bij 50 leerkrachten kwam naar voren dat de lijst een goede weerspiegeling is van het taal- en rekendomein voor het laatste leerjaar van de basisschool.

De taaldoelstellingen hebben betrekking op verschillende gebieden zoals spreken, (begrijpend) lezen, spellen, stellen, grammatica en het gebruik van informatiemiddelen. Een aantal voorbeelden:

- correct spellen van werkwoordsvormen (b.v. vind jij, hij heeft geboft);
- begrijpen van eenvoudige handleidingen, gebruiksaanwijzingen en mondelinge/schriftelijke instructies (b.v. hoe je een band moet plakken).

De rekendoelstellingen betreffen de onderdelen hele getallen en kommagetallen, breuken en gemengde getallen, procenten, verhoudingen, meten, tijd- en geldrekenen en

tabellen en grafieken. Binnen deze onderdelen zijn voor zover mogelijk doelstellingen geformuleerd die betrekking hebben op inzicht, bewerkingen, schatten en vraagstukken. Een aantal doelstellingen heeft betrekking op inzicht in de relatie tussen verschillende rekenonderdelen. Voorbeelden van rekendoelstellingen zijn:

- bewerkingen (optellen, aftrekken, vermenigvuldigen, delen) onder de 100 uit het hoofd uitvoeren;
- inzicht in verhoudingen; vergroten en verkleinen van figuren.

Het instrument is zo opgezet dat leerkrachten van groep 8 voor zes door de onderzoekers naar milieu en sekse geselecteerde leerlingen van hun groep per doelstelling moesten aangeven in welke mate ze deze voor elk van de betreffende leerlingen nastreven. Antwoordmogelijkheden zijn 'niet', 'in geringe mate' en 'in hoge mate.' Daarnaast moesten ze per doelstelling aangeven in welke mate ze deze in het algemeen, voor alle leerlingen, nastreven.

Omdat het vaststellen van communaliteit via deskundigen niet mogelijk was, is besloten de leerkrachten zelf als maatgevend te beschouwen. Een doelstelling is communaal genoemd, wanneer deze door 75% van alle leerkrachten voor alle leerlingen in hoge mate wordt nagestreefd. Wanneer dit niet het geval is, is een doelstelling differentiële genoemd. Op deze wijze is vastgesteld dat voor het vak taal 17 van de doelstellingen communaal en 18 differentiële zijn; voor rekenen zijn er 14 communale en 18 differentiële doelstellingen.

Om vast te stellen op welke wijze leerkrachten differentiëren moesten zij vragen beantwoorden over hun handelwijze ten aanzien van verschillende onderwijscomponenten bij taal en rekenen. Met behulp van de analysetechniek HOMALS voor nominale data is gekeken welke differentiatie modellen in de antwoordpatronen van leerkrachten teruggevonden worden (Weide, 1988; Reezigt & Weide, 1988, 1989). Naast het leerstofjaarklassensysteem zijn het BHV-model, het werken in niveaugroepen en individuele differentiatie daadwerkelijk te onderscheiden. Niet alle leerkrachten hebben echter een antwoordpatroon dat eenduidig past bij een van deze modellen. Ongeveer een kwart van de leerkrachten hanteert een mengvorm van twee modellen (vooral leerstofjaar/BHV). Ruim 10% combineert elementen uit meer dan twee modellen.

5 Onderzoeksopzet

Het onderzoek naar de relatie tussen differentiatie en selectie is een onderdeel van een survey-onderzoek naar de effecten van differentiatie op een a-selectie steekproef van 250 basisscholen. Er zijn gegevens verzameld bij twee leerlingcohorten en hun leerkrachten in twee achtereenvolgende leerjaren: in 1987 in groep 5 en 7, in 1988 in groep 6 en 8 (dezelfde leerlingen, andere leerkrachten). Bij de leerlingen zijn IQ-toetsen, prestatietoetsen voor taal en rekenen en attitudevragenlijsten afgenomen.

Het onderhavige onderzoek heeft alleen betrekking op groep 8. De reden hiervoor is dat het niet haalbaar leek voor lagere leerjaren doelstellingensets te construeren waar leerkrachten uit die leerjaren zich zonder meer in zouden kunnen herkennen. Dit was wel haalbaar voor het laatste leerjaar, omdat van een zekere consensus over de einddoelstellingen van het basisonderwijs sprake is.

In 1987 waren bij alle leerlingen gegevens verzameld over hun sociaal milieu en sekse. Het milieu is vastgesteld door de leerkracht te vragen naar het opleidings- en beroepsniveau van beide ouders. In 1988 zijn op basis van deze gegevens uit elke groep 8 door de onderzoekers zes leerlingen geselecteerd, drie jongens en drie meisjes, telkens een uit hoog, een uit gemiddeld en een uit laag milieu.

Vanwege te weinig leerlingen of een ongelijke milieuspreiding waren niet alle groepen geschikt voor een selectie van leerlingen. Uiteindelijk waren 158 leerkrachtlijsten geschikt voor analyse.

6 Methode

De gegevens zijn geanalyseerd met het programma VARCL (Longford, 1988), dat rekening houdt met het multi-level karakter van de data. Dit betekent dat er gewerkt wordt met data op twee (of meer) niveaus en dat er niet geaggregeerd of gedisaggregeerd hoeft te worden met alle nadelen die daaraan kleven. Het voordeel van VARCL is dat er op simpele wijze gekeken kan worden naar milieu- en seksespecifieke effecten (zie verder Aitkin & Longford, 1986; Bosker, 1988).

Om het effect van differentiatie modellen te bepalen is per doelstellingen set gekeken of

leerkrachten die een bepaald differentiatie model hanteren, verschillen van leerkrachten die binnen het leerstofjaarklassensysteem werken in het percentage doelstellingen dat ze voor hun leerlingen nastreven. De analyses op de communale doelstellingen sets geven antwoord op de vraag naar de relatie tussen differentiatie en selectie (vraag 1).

Omdat het, zeker bij de differentiële doelstellingen, voor de hand ligt dat de prestaties van een leerling samenhangen met de nastreefde doelstellingen, is gekeken of deze relatie inderdaad bestaat. Daarna is naar het effect van de differentiatie modellen gekeken, gecontroleerd voor prestaties.

Vervolgens is gekeken of de relatie tussen prestaties en doelstellingen van leerkracht tot leerkracht verschilt en zo ja, of het differentiatie model een mogelijke verklaring voor dit verschil geeft. Deze zelfde procedure is gevolgd voor de leerling variabelen milieu en sekse. Hierbij zijn de prestaties van de leerling telkens als covariabele meegenomen. Deze laatste analyses geven antwoord op de vraag naar milieu- en seksespecifieke selectie (vraag 2).

7 Resultaten

7.1 Aantallen leerkrachten

Niet alle 158 leerkrachten die een bruikbare doelstellingenlijst hadden ingevuld, konden worden betrokken in de VARCL-analyses. Ten eerste moest een leerkracht in het leerstofjaarklassensysteem of één van de differentiatie modellen (het BHV-model, werken in niveaugroepen of individuele differentiatie) ingedeeld kunnen worden op grond van zijn antwoordpatroon. Bovendien moest de leerkracht een valide waarde hebben op elke doelstellingen set omdat het VARCL-programma ontbrekende waarden (nog) niet kan hanteren. Deze voorwaarden leidden ertoe dat voor taal en rekenen elk 75 leerkrachten in de analyses zijn opgenomen. De verdeling van deze leerkrachten over de onderwijsmodellen is te vinden in Tabel 1.

De relatieve verdeling wijkt slechts in geringe mate af van de verdeling van leerkrachten in de totale steekproef (Reezigt & Weide, 1989). Opvallend is dat weinig leerkrachten bij taal

Tabel 1 Aantallen en percentages leerkrachten in de VARCL-analyses, per vak, per model

	TAAL		REKENEN	
	N	%	N	%
Leerstofjaarklas	50	66,7	15	20,0
BHV-model	18	24,0	34	45,3
Niveaugroepen	3	4,0	12	16,0
Indiv. differentiatie	4	5,3	14	18,7
	75	100	75	100

de modellen niveaugroepen en individuele differentie hanteren. Al eerder bleek (Bosveld e.a., 1988) dat niveaudifferentiatie bij taal relatief weinig voorkomt.

Bij de interpretatie van de uitkomsten moet rekening worden gehouden met het geringe aantal leerkrachten in deze modellen.

7.2 Relatie differentiatie en selectie

Om de effecten van differentiatie te onderzoeken en specifiek de relatie tussen differentiatie en selectie, is gekeken of de variantie op leerkrachtniveau, de verschillen tussen leerkrachten die er bestaan in de doelstellingen die ze voor hun leerlingen nastreven, verklaard kan worden door de variabele differentiatie model. In feite is in VARCL elk differentiatie model afgezet tegen het leerstofjaarklassenstelsel en is er dus gekeken of leerkrachten, die volgens een differentiatie model werken, significant afwijken van leerkrachten die volgens het leerstofjaarklassenstelsel werken. In Tabel 2 wordt een overzicht gegeven.

Tabel 2 Gemiddeld percentage nagestreefde doelstellingen, per vak, per doelstellingsset, per model

	TAAL		REKENEN	
	comm. diff.	comm. diff.	comm. diff.	comm. diff.
Leerstofjaarklas	90	69	94	81
BHV-model	91	75	90	78
Niveaugroepen	92	73	93	76
Indiv. differentiatie	96	79	90	74

Uit Tabel 2 komt duidelijk naar voren, en dat ligt ook voor de hand, dat bij beide vakken meer communale doelstellingen worden nagestreefd dan differentieële doelstellingen. De verschillen tussen de vier onderwijsmodellen zijn gering en niet significant.

Het ontbreken van statistisch significante verschillen in gemiddelden op de *communale* doelstellingssets leidt tot de conclusie dat er geen directe relatie bestaat tussen het differentiatie model dat een leerkracht hanteert en de nadruk die hij legt op het nastreven van communale doelstellingen. Differentiatie leidt dus niet tot selectie, zoals dit begrip in dit onderzoek gedefinieerd is.

7.3 Relatie prestaties en doelstellingen

Zoals gezegd ligt een relatie tussen het prestatieniveau van een leerling en de doelstellingen die een leerkracht voor deze leerling nastreeft voor de hand. Voor de communale doelstellingen is dat echter in mindere mate het geval dan voor de differentieële doelstellingen, omdat van communale doelstellingen verwacht kan worden dat ze in principe voor alle leerlingen (ongeacht hun prestaties) in dezelfde mate nagestreefd worden. Van differentieële doelstellingen wordt juist verwacht dat ze voor goede leerlingen meer nagestreefd worden dan voor zwakke leerlingen.

De VARCL-analyses laten zien dat prestaties met alle doelstellingssets samenhangen. Dit is wat de communale doelstellingen betreft tegengesteld aan de verwachting. De percentages doelstellingen die leerkrachten voor leerlingen nastreven wanneer gecontroleerd wordt voor prestatieniveau, verschillen enigszins van de percentages in Tabel 2. Een overzicht wordt gegeven in Tabel 3.

Tabel 3 Gemiddeld percentage nagestreefde doelstellingen, per vak, per doelstellingsset, per model, gecontroleerd voor prestatieniveau

	TAAL		REKENEN	
	comm. diff.	comm. diff.	comm. diff.	comm. diff.
Leerstofjaarklas	86	67	88	73
BHV-model	86	70	84	74
Niveaugroepen	93	76	90	78
Indiv. differentiatie	96*	76	90	75

* Verschil met leerstofjaarklas significant op 10%-niveau (VARCL-analyses)

De analyses laten zien dat leerkrachten, die bij taal individuele differentiatie toepassen, wanneer gecontroleerd wordt voor prestaties, significant meer communale doelstellingen voor hun leerlingen nastreven dan leerkrachten die volgens het leerstofjaarklassenstelsel wer-

ken. Hoe dit geïnterpreteerd moet worden is niet zonder meer duidelijk. Bovendien moet rekening worden gehouden met het feit dat het slechts om een afwijking op 10%-niveau gaat en dat de analyses slechts vier leerkrachten betreffen.

De volgende stap was te kijken of de relatie tussen prestaties en doelstellingen van leerkracht tot leerkracht verschilt en zo ja, of het differentiatie-model iets van dit verschil verklaart. Uit de VARCL-analyses blijkt dat deze relatie inderdaad voor alle doelstellingen-sets van leerkracht tot leerkracht verschilt. Slechts in één geval echter kan het differentiatie-model iets van deze verschillen verklaren. In Tabel 4 worden de correlaties tussen prestaties en doelstellingen gepresenteerd.

Tabel 4 *Correlaties tussen prestaties en doelstellingen-sets, per model*

	DOELSTELLINGEN			
	TAAL		REKENEN	
	comm.	diff.	comm.	diff.
Leerstofjaarklas	.37	.39	.51	.61
BHV-model	.21	.27	.32	.42*
Niveaugroepen	-	-	.51	.59
Indiv. differentiatie	-	-	.55	.58

* Verschil met leerstofjaarklas significant op 5%-niveau (VARCL-analyses)

De relatie tussen prestaties en doelstellingen is binnen het BHV-model telkens zwakker dan binnen de overige modellen. Alleen bij de differentiële rekendoelstellingen wijkt de relatie significant af van de relatie binnen het leerstofjaarklassensysteem. Anders gezegd, binnen het BHV-model is het prestatieniveau in mindere mate gekoppeld aan de differentiële rekendoelstellingen die leerkrachten nastreven.

7.4 Milieu, sekse en doelstellingen

Omdat prestaties aan alle doelstellingen-sets gerelateerd zijn, is het prestatieniveau van de leerling telkens als covariabele meegenomen in de analyses met milieu en sekse.

Eerst is gekeken of er een relatie is tussen milieu en doelstellingen. Dit is voor alle doelstellingen-sets het geval. Voor leerlingen uit laag milieu worden minder doelstellingen nastreefd dan voor leerlingen uit hoog milieu. Wanneer zowel voor prestaties als voor

milieu gecontroleerd wordt, is er geen effect van het model.

Voor taal geldt dat de relatie tussen milieu en doelstellingen van leerkracht tot leerkracht verschilt. Differentiatie-model verklaart echter bij geen van beide doelstellingen-sets iets van deze verschillen. Bij rekenen is er zelfs geen significant verschil tussen leerkrachten.

De VARCL-analyses wijzen nergens op een relatie tussen sekse en doelstellingen. Theoretisch is het mogelijk dat dit resultaat het gevolg is van het feit dat de ene leerkracht meer doelstellingen voor jongens nastreeft dan voor meisjes, terwijl de andere leerkracht juist meer doelstellingen voor meisjes nastreeft dan voor jongens. Daarom is ook nog gekeken of er verschil is van leerkracht tot leerkracht in de relatie tussen sekse en doelstellingen. Dit bleek niet het geval te zijn. Leerkrachten streven dus voor jongens en meisjes evenveel doelstellingen na.

Samengevat kan gesteld worden dat er weliswaar sprake is van een relatie tussen milieu en nagestreefde doelstellingen, en dus ook van milieuspecifieke selectie, maar niet in samenhang met het differentiatie-model dat een leerkracht hanteert. Voor seksspecifieke selectie zijn geen aanwijzingen gevonden.

8 Discussie

Leerkrachten streven niet voor alle leerlingen in hun groep in dezelfde mate doelstellingen na. Voor goede leerlingen streven ze meer doelstellingen na dan voor zwakke leerlingen. Ook voor leerlingen uit hoog milieu streven ze meer doelstellingen na dan voor leerlingen uit laag milieu, zelfs nadat gecontroleerd wordt voor prestaties.

Voor de communale taal- en rekendoelstellingen is dit resultaat onverwacht. Communale doelstellingen moeten volgens het grootste deel van de leerkrachten in het algemeen, voor alle leerlingen, in hoge mate worden nagestreefd en kunnen worden gezien als de weerspiegeling van een basispakket aan kennis en vaardigheden, dat alle leerlingen bij het verlaten van de basisschool zouden moeten beheersen. Toch maken leerkrachten ook wat deze doelstellingen betreft verschil tussen leerlingen. In feite is hier sprake van selectie, ervan uitgaande dat leerlingen die dit basispakket niet krijgen aangeboden beperkt worden

in hun doorstroommogelijkheden.

Wat de differentiële doelstellingen betreft ligt de zaak anders. Hierbij wordt juist wel verwacht dat er verschil wordt gemaakt tussen leerlingen van verschillend prestatieniveau. Het milieu van leerlingen zou echter geen rol mogen spelen. Wanneer leerkrachten voor leerlingen uit laag milieu minder differentiële doelstellingen nastreven dan voor leerlingen uit hoog milieu, bij een gelijk prestatieniveau, dan is er sprake van milieuspecifiek handelen. Omdat het hier echter niet gaat om communale doelstellingen hoeft dit gegeven nog geen selectie in te houden.

Leerkrachten maken dus verschil tussen leerlingen. Het onderwijsmodel dat ze hanteren is hierop echter nauwelijks van invloed. Er treden slechts incidenteel effecten op, die bovendien niet bij beide onderzochte vakken identiek zijn.

Op grond van de literatuur zou voor niveaugroepen en individuele differentiatie verwacht kunnen worden dat binnen deze modellen de relatie tussen prestaties en – vooral differentiële – doelstellingen sterker zou zijn dan binnen het leerstofjaarklassensysteem, omdat deze modellen juist het meest nadrukkelijk bij prestatieverschillen aansluiten. Dit is echter niet het geval.

Bij deze resultaten moet een aantal kanttekeningen worden geplaatst. Het selectie-instrument meet weliswaar wat leerkrachten zeggen na te streven voor bepaalde leerlingen, maar er is niet gekeken naar de feitelijke leerstof die leerlingen aangeboden krijgen. Dit was gezien de onderzoekopzet niet haalbaar. Het is natuurlijk mogelijk dat een discrepantie bestaat tussen het nastreven van doelstellingen en het aanbieden van leerstof; in dat geval kan een samenhang tussen differentiatie en selectie op microniveau nog wel degelijk optreden wat het leerstofaanbod betreft, ook al zijn er nu op doelstellingsniveau geen aanwijzingen voor een dergelijke samenhang gevonden. Overigens zijn de doelstellingen zo geformuleerd en met voorbeelden geïllustreerd, dat ze zo dicht mogelijk bij de leerstof aansluiten.

Daarnaast is niet gevraagd aan leerkrachten hoeveel belang zij bij verschillende leerlingen toekennen aan daadwerkelijke beheersing van een doelstelling. Ook op dit punt kunnen leerkrachten, afhankelijk van het onderwijsmodel dat ze hanteren, verschillen. Het

daadwerkelijke selectiemoment ligt dan wat later.

Ten slotte moet opgemerkt worden dat het onderzoek zich beperkt tot groep 8, omdat verwacht werd dat er over de einddoelstellingen van het basisonderwijs enige consensus bestaat. Men zou misschien denken dat dan ook de verschillen tussen leerkrachten in de doelstellingen die ze voor hun leerlingen nastreven klein zijn, omdat veel leerkrachten zich juist op deze einddoelstellingen richten en dat dit een reden is voor het feit dat er nauwelijks verschillen tussen de onderwijsmodellen zijn. Dit is echter niet het geval. Er zijn wel degelijk verschillen tussen leerkrachten, alleen zijn kennelijk andere factoren van invloed op de doelstellingen die zij zeggen na te streven.

De conclusie moet vooralsnog luiden dat de onderzochte differentiatie-modellen geen rol van betekenis spelen bij de doelstellingen die leerkrachten voor hun leerlingen zeggen na te streven en dus ook niet meer of minder selectief in de hier omschreven zin zijn dan het leerstofjaarklassensysteem.

Literatuur

- Aitkin, M. & N. T. Longford, Statistical modelling issues in school effectiveness studies. *Journal of the Royal Statistical Society*, 1986, series A, 1-43, part I.
- Bos, D. J., *Empirisch doelstellingenonderzoek van het moedertaalonderwijs*. Amsterdam: RITP, 1978.
- Bosker, R. J., *Een hiërarchisch ontwerp voor de evaluatie van de basisvorming*. Groningen: RION, 1988.
- Bosveld, J. J. F., M. H. van Dijk, G. J. Reezigt & M. G. Weide, Differentiatie-modellen in het kleuter- en lager onderwijs. *Pedagogische Studiën*, 1988, 65, 250-259.
- CITO, *Eindtoets Basisonderwijs Doelenboek*. Inhoudsverantwoording van de Eindtoets Basisonderwijs vanaf 1987. Arnhem: CITO, 1986.
- Jong, T. M. de & G. A. van Veldhuizen, *Deelnamecijfers jongens-meisjes speciaal onderwijs*. Haren: RION, 1984.
- Jungbluth, P., *Verborgene Differentiatie*. Nijmegen: ITS, 1985.
- Kley, P. van der, *Zeg na, jij!* Purmerend: Muusses, 1983.
- Koning, P. de, Differentiatie en selectie in het voortgezet basisonderwijs. *Pedagogische Studiën*, 1983, 60, 122-130.

- Koning, P. de, *Programmadiifferentiatie in het voortgezet onderwijs*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1987.
- Longford, N.T., *Variance component analysis: manual*. Princeton: Educational Testing Service, 1988.
- Meijnen, G.W., *Van zes tot twaalf*. Harlingen: SVO, 1984.
- Reezigt, G.J. & M.G. Weide, *Differentiatie modellen op de basisschool: verslaggeving HOMALS-analyses*. Deelrapport I. Groningen: RION, 1988.
- Reezigt, G.J. & M.G. Weide, *Effecten van differentiatie*. Resultaten survey-onderzoek. Deelrapport IV. Groningen: RION, 1989.
- Stroomberg, H.P., *Communale rekendoelen*. Een empirisch onderzoek naar doelstellingen van het rekenonderwijs. Amsterdam: RITP, 1978.
- Tesser, P., *Schoolloopbanenonderzoek in Nederland*. Nijmegen: ITS, 1981.
- Weide, M.G., *Reconstructing and scaling educational models by means of HOMALS*. In: M.G.H. Jansen & W.H. van Schuur (Eds.), *The many faces of multivariate analysis*. Groningen: Rijksuniversiteit, 1988.
- Weide, M.G. & G.J. Reezigt, *Differentiatie en selectie: instrumentconstructie*. Deelrapport II. Groningen: RION, 1988.
- Wesdorp, H., H. van der Bergh, D.J. Bos, J.B. Hoeksma, R.J. Oostdam, J. Scheerens & B. Triesscheijn, *De haalbaarheid van periodiek peilingsonderzoek: een vooronderzoek op het gebied van het taalonderwijs in de lagere school*. Lisse: Swets & Zeitlinger, SVO-reeks 85, 1986.

Curricula vitae

- M.G. Weide* (1955) studeerde sociologie (onderwijs sociologie en methoden en technieken) aan de Rijksuniversiteit Groningen. Van 1986 tot 1989 verrichtte zij onderzoek naar differentiatie in het basisonderwijs. Sinds 1988 is zij als assistent-in-opleiding werkzaam op onderzoek naar het onderwijsvoorrangsbeleid.
- G.J. Reezigt* (1955) studeerde onderwijspsychologie aan de Rijksuniversiteit Groningen en verrichtte van 1982 tot 1985 onderzoek naar schoolwerkplanontwikkeling. Vanaf 1984 onderzocht zij differentiatie in het basisonderwijs. Momenteel is zij betrokken bij de evaluatie van het onderwijsvoor-rangsbeleid.

Adres van de auteurs: RION, Instituut voor Onderwijsonderzoek, Rijksuniversiteit Groningen, Postbus 1286, 9701 BG Groningen

Manuscript aanvaard 29-11-'89

Summary

Weide, M.G. & G.J. Reezigt. 'Adaptive instruction and selection in primary education.' *Pedagogische Studiën*, 1990, 67, 222-230.

At the end of primary education pupils go to different types of secondary education. When pupils are restricted in their possibilities to attend these schooltypes, we call this "selection". In this article we state this is the case when teachers do not pursue at least common objectives.

The central theme of this article is the relation between adaptive instruction and selection based on social class and sex. Data were collected from 158 teachers of the last grade of primary school. The teachers indicated for six of their pupils and in general to what degree they pursue language and arithmetic objectives. An objective is called "common" when 75 percent of the teachers highly pursue it. Analyses show that selection based on social class occurs; however, adaptive instruction does not influence this process. No indications were found for selection based on sex.