

Factoren die het vragen om assistentie belemmeren

H. VAN DER MEIJ
Rijksuniversiteit Leiden

Samenvatting

In een interviewstudie werd onderzocht welke factoren remmend werken op het vragen om assistentie tijdens het rekenen. Leerlingen van groep 5 en groep 7 van de basisschool werden ondervraagd over twee typen helpers – leerkracht en medeleerling – , en twee lessituaties – klassikale instructie en zelfstandig werken – .

Belangrijke helper factoren waren bekwaamheid en beschikbaarheid. Bekwaamheid speelde vaker een negatieve rol als de helper een medeleerling betrof, beschikbaarheid speelde vooral ten aanzien van de leerkracht. Beide factoren werden met name genoemd voor zelfstandig werken.

De belangrijkste leerling factor was een geïnternaliseerde norm van zelfstandigheid. Leerlingen zeiden zich geremd te voelen in het vragen omdat zij meenden hun sommen zonder hulp te moeten (kunnen) oplossen. Deze zelfstandigheid werd significant vaker genoemd voor zelfstandig werken en leerkracht hulp.

Betreffende de taak/situatie verwezen de leerlingen het meest naar (verbods-)regels, met name die ten aanzien van het vragen om hulp aan een medeleerling.

1 Inleiding

Vaardigheden in het stellen van vragen kunnen voor leerlingen belangrijk zijn. Door te vragen leert de leerling het initiatief te nemen. Door te vragen wordt ook de aandacht gericht op ontbrekende informatie die noodzakelijk kan zijn voor verdere voortgang van een leerproces. Vragen zijn bovendien een essentieel onderdeel in het denken en probleem oplossen (Postman & Weingartner, 1969; Marksberry, 1979).

Men kan twee fasen onderscheiden in het (be-)vragen: het genereren van vragen en het

stellen van vragen. In deze studie richten wij ons niet op kwesties omtrent het genereren van vragen. Lezers die in deze problematiek zijn geïnteresseerd verwijzen wij naar Flammer (1981, in druk), Manor (in druk), en Van der Meij (1986). Onder het stellen van vragen wordt hier verstaan het voorleggen van je vraag aan iemand anders dan jezelf. Vragen die bij iemand opkomen en waarop de vrager zelf een antwoord vindt, worden dus niet bedoeld. In de interviewstudie richtten wij ons uitsluitend op belemmerende factoren. (De leerlingen werden daarom vragen voorgelegd waarin ervan uitgegaan werd dat er een vraag was genereerd, zie par. 2: Interviews).

Onderzoek heeft bij herhaling uitgewezen dat leerlingen op school opvallend weinig vragen (Fahey, 1942; Gall, 1970; Dillon, 1982). Uit de beschikbare gegevens is veelal niet af te leiden of dit komt doordat leerlingen weinig te vragen hebben dan wel doordat het vragen sterk geremd wordt.

Ook in studies waarin getracht wordt het vraaggedrag van leerlingen te stimuleren wordt meestal geen onderscheid gemaakt tussen het genereren en het stellen van een vraag. Men lijkt zich te concentreren op de ontwikkeling van vaardigheden die leiden tot meer gegenereerde vragen en betere vragen. De effecten van deze programma's worden toegeschreven aan betere cognitieve vaardigheden van de leerlingen. Mogelijkerwijze komen deze effecten echter deels voort uit de door het onderzoek opgeheven belemmerende condities (zie o.a. Suchman, 1961; Sadker & Cooper, 1974; Olmo, 1975; Wong, 1985).

In een aantal studies worden maatregelen voorgesteld om het stellen van vragen te stimuleren (zie vooral Dillon, in druk). De meest genoemde zijn: 1. leerkrachten moeten zelf minder vragen, en 2. er moet een positief leerklimaat worden geschapen (voor een discussie zie Van der Meij, 1986). Hieruit kan men afleiden dat het vragen wellicht geremd wordt doordat leerlingen (te) weinig gelegenheid hebben tot het stellen van vragen, en op school een 'negatief klimaat' heerst met betrekking tot het vragen. Directe gegevens over factoren

die het vraaggedrag negatief beïnvloeden ontbreken echter.

De vraag 'wat bepaalt het vragen?' staat centraal in sociaal-psychologisch onderzoek rond 'help-seeking'. Vaak, maar niet altijd, kan men het zoeken van hulp vertalen als het vragen om assistentie. Een aantal onderzoeken levert interessante gegevens op omtrent hulpgever en vrager factoren die het vragen op school positief lijken te beïnvloeden. Men kan hieruit evenwel slechts suggesties putten over negatieve factoren omdat een afwezige positieve factor namelijk niet automatisch een rem op het vragen betekent. Er kunnen bovendien negatieve factoren zijn waarvoor geen positieve tegenpolen bestaan. Bijvoorbeeld indien voor een bepaalde belemmering geldt dat zij wel kan worden weggenomen maar niet kan worden omgeslagen in het tegendeel.

Sociaal-psychologisch onderzoek naar factoren die het vragen op school belemmeren is schaars. Het heeft zich tevens geconcentreerd op slechts één aspect, namelijk de effecten van veronderstelde vaardigheid ('perceived ability') op het vraaggedrag van leerlingen (zie Ames, 1983; Nicholls, 1984; Nadler, & Fisher, 1986). (Generalisaties vanuit studies waarin de gevraagde hulp geen informatieve functie vervult en/of waarin de proefpersonen volwassenen waren, zijn problematisch, zie Nelson-LeGall, 1985.)

In het algemeen kan men dus stellen dat ook het sociaal-psychologische onderzoek tot dusverre betrekkelijk weinig zicht heeft geboden op wat leerlingen ervan weerhoudt vragen te stellen tijdens de les.

Teneinde een zo breed mogelijk scala van factoren te ontdekken werd besloten tot een interviewstudie. Leerlingen van groep 5 en groep 7 van de basisschool werden ondervraagd over wat zij als belemmerend ervaren in het vragen om assistentie. Bij elke vraag van de interviewer werd aangegeven welke helper het betrof (leerkracht of mede-leerling) en om welke lessituatie het ging (klassikale instructie of zelfstandig werken). Het domein was steeds rekenen. Alle uitspraken van de leerlingen werden geordend in een algemeen raamwerk, ontleend aan het sociaal-psychologisch onderzoek rond het vragen om hulp. In dit raamwerk worden drie categorieën van onafhankelijke variabelen onderscheiden, de hulpgever,

de hulpvrager en de taak/situatie (zie Gergen, 1974; Nadler, 1983). De uitspraken van de leerlingen werden eerst geplaatst in een van de drie categorieën en vervolgens nader gespecificeerd (zie par. 2: Coderen).

2 Methode

Proefpersonen

49 leerlingen uit 12 basisscholen namen deel aan het onderzoek. Ongeveer één op de tien leerlingen van een groep werd volgens toeval geselecteerd voor het interview. Van de 49 interviews vielen er 3 af voor de data-analyse. Eén omdat er technische problemen waren bij de opname, twee vanwege het feit dat de betreffende leerlingen zeiden nooit twijfels te hebben omtrent het vragen om assistentie. De steekproef bevatte 11 keer een groep 5 (inclusief 7 combinaties), met in totaal 11 jongens en 9 meisjes (gemiddeld 8 jaar en 4 maanden), en 20 keer een groep 7 (inclusief 8 combinaties) met 14 jongens en 12 meisjes (gemiddeld 10 jaar en 4 maanden). (Door de steekproef te trekken over scholen en groepen werd getracht de effecten van zeer specifieke, school/groep gebonden factoren te minimaliseren. Gegevens over geografische spreiding, sociaal-economisch milieu van de leerlingen, gehanteerde rekenmethoden, klasse-regels omtrent vragen e.d. zijn beschreven in Van der Meij, 1985.)

Interviews

De leerlingen werden geïnterviewd in een stil kamertje op school. Eerst werden de twee rekenlessituaties toegelicht. Vervolgens werd duidelijk gemaakt wat de leerlingen moesten verstaan onder het 'om hulp vragen' (vragen om assistentie of uitleg bij opgaven - 'hoe moet dit?' of 'die som snap ik niet' -, tegenover management vragen als - 'mag ik naar de wc?' -). Na een introducerende vraag over rekenen volgden:

1. Denk je eens in dat je in-je-centje zit te werken in de klas. Opeens kom je een som tegen die je niet meteen begrijpt. Gebeurt dat vaak, soms of nooit?
2. Stel je nu voor dat je met zo'n som zit die je niet meteen begrijpt. Twijfel je dan vaak, soms of nooit of je de leerkracht om hulp zult vragen?
3. Dus je twijfelt vaak/soms of je de leerkracht

om hulp zult vragen. Kun je me vertellen wat je dan denkt als je twijfelt? (Doorvragen met: 'Waarom wil je hulp vragen?' en 'Waarom wil je geen hulp vragen?')

4. Twijfel je met zo'n som vaak, soms of nooit of je hulp zult vragen aan een klasgenootje?
5. Als vraag 3, nu met een klasgenootje als hulpgever. (Doorvragen idem.)

Na deze vragen over zelfstandig werken volgden identieke vragen over klassikale instructie.

Coderen

De uitspraken van de leerlingen werden gerangschikt onder de drie eerder genoemde hoofdcategorieën. In totaal werden twaalf elkaar uitsluitende subcategorieën onderscheiden. Zij worden hier geïllustreerd aan de hand van typerende leerling uitspraken, geordend per hoofdcategorie.

Hulpgever: Bekwaamheid – 'zij kan het ook fout hebben' of 'hij legt slecht uit'; Reacties – 'dan zegt ie dat je niet hebt opgelet' of 'hij wordt misschien boos'; Bereidheid – 'hij wil niet helpen' of 'dan heeft zij een slecht humeur'; Bezigheid – 'ik wil hem niet storen als hij bezig is'; en Tijdverlies – 'dan staat er zo'n lange rij' of 'dan moet je wachten en dat duurt soms heel lang'.

Hulpvrager: Zelfstandigheid – 'ik wil het zelf doen' of 'ik kan het misschien wel zelf'; Persoonlijkheid – 'ik ben een beetje verlegen'; Uitstellen – 'dan vraag je het later'.

Taak/situatie: Klasse-regels – 'je mag het soms niet aan een klasgenootje vragen' of 'als het een makkelijke som is mag je het niet vragen'; Taak-kenmerken – 'het is een moeilijke som' of 'het is al een keer uitgelegd'; Afgaan – 'dan lachen de anderen je uit' of 'dan zeggen ze in de pauze of zo dat je stom bent dat je die sommen niet snapt'; en Geen-Andere-Vragers – 'dan vraagt niemand iets' of 'dan ben je de enige die het niet snapt'.

Scoring en data-analyse

Drie beoordelaars (twee studenten en de onderzoeker) scoorden de interviews onafhankelijk van elkaar. De gemiddelde overeenkomst was .84 (Scotts phi) voor plaatsing in een van de drie hoofdcategorieën en .80 (range .71-.94) voor subcategorieën.

Uitsluitend de aan- of afwezigheid van een

(sub) categorie werd gescoord. Herhalingen of parafrasen werden dus niet geregistreerd. Van elke leerling werd zo voor elk van de vier contexten (2 typen helpers × 2 typen situaties) de aan of afwezigheid van een (sub) categorie vastgesteld.

Op verschillende manieren is nagegaan of er interacties waren tussen categorieën (zie Van der Meij, 1985, 1986). De interacties die werden gevonden zijn beschreven bij de resultaten. Vanwege het feit dat de herhaalde, separate analyses (Fishers exact test) de kans op toevallige significantie vergroten is Bonferonis correctie toegepast. Dit leidde tot een verwerpingsniveau van .001 ($.05/(4 \times 12)$), met een kritische waarde voor X^2 van 10.82 met 1 vrijheidsgraad).

Er werden geen sekse verschillen gevonden, en ook waren er nauwelijks verschillen tussen de uitspraken van de leerlingen van groep 5 en groep 7. Deze gegevens worden daarom hier niet vermeld (zie Van der Meij, 1986)

3 Resultaten en discussie

Factoren betreffende de hulpgever

Meer dan de helft van de leerlingen zei te aarzelen over het vragen om hulp als men twijfelt of de helper *bekwaam* is (zie Tabel 1). Het is vanzelfsprekend dat de leerlingen hierbij vooral verwijzen naar het vragen om assistentie van een mede-leerling ($X^2 = 24.85$, $p < .000$).

De prominente positie van bekwaamheid als negatieve factor is een fraaie afspiegeling van de positie van bekwaamheid als positieve factor. Kinderen van 10 tot 11 jaar vinden de bekwaamheid van de helper diens meest belangrijke karakteristiek (zie DePaulo, 1982; Barnett, Darcie, Holland, & Kobasigawa, 1984; Nelson-LeGall, & Gummerman, 1984). Kennelijk is er dus sprake van een omkeerbare relatie; als een helper bekwaam is heeft dit een positief effect op het vragen, is de helper niet bekwaam dan wordt het vragen geremd.

Ook op theoretische gronden mag men verwachten dat de factor bekwaamheid belangrijk wordt gevonden. In typering van vragen worden twee hoofdfuncties onderscheiden, een informatieve en een sociale functie (zie Usunov, in druk; Van der Meij, in druk). Vragen met een primair sociale functie zijn bijvoorbeeld conventionele vragen – 'hoe gaat

Tabel 1 Belemmerende factoren in het vragen om assistentie

Factoren betr. de	Zelfstandig Werken		Klassikale Instructie	
	Leerkracht	Leerling	Leerkracht	Leerling
<i>Hulpgever</i>				
Bekwaamheid	3	25**/+ +	2	6
Reactie	20	13*	12	3
Bereidheid	17	10*	7	1
Bezigheid	13	4	7	1
Tijdverlies	14**/+ +	1	-	-
<i>Hulpvrager</i>				
Zelfstandigheid	32**/+ +	5	14+	3
Persoonlijkheid	4	1	9	2
Uitstellen	8	1	4	1
<i>Taak/Situatie</i>				
Klasse-regels	12	19**	5	4
Taakkenmerken	16+	4	10	3
Afgaan	6	3	9+	1
Geen-Andere-Vragers	6	1	3	-

Noot: Per cel het aantal leerlingen dat de betreffende factor noemde, maximum = 46

+, ++ is een verschil tussen helpers voor dezelfde situatie

*, ** is een verschil tussen situaties voor dezelfde helper

*, + $p < .01$; **, ++ $p < .001$

het? -, of strategische vragen waarmee richting wordt gegeven aan een gesprek - rhetorische vragen bijvoorbeeld -. Informatieve vragen zijn erop gericht een bepaalde soort informatie te verkrijgen. De vragen om assistentie zoals omschreven in het interview verwijzen vooral naar de informatieve functie. In dit verband wordt de bekwaamheid van de helper dan ook terecht belangrijk geacht.

Enkele factoren betreffende de hulpgever verwezen met name naar de sociale aspecten van de interactie. Zo noemden de leerlingen, in negatieve zin, de *bereidheid* tot helpen en gaven zij te kennen soms een negatieve *reactie* van de helper te verwachten.

Bij onderzoek naar positieve kenmerken van helpers kwamen deze aspecten ook naar voren. Na bekwaamheid werden *bereidheid* en *vriendelijkheid* het meest genoemd. (Vriendelijkheid is waarschijnlijk slechts ten dele dezelfde factor als reactie). De helper is dus bij voorkeur capabel (kent de stof, en kan haar uitleggen), behulpzaam en vriendelijk. Aanwezigheid van deze kenmerken stimuleert het vragen, afwezigheid remt.

Nelson-LeGall en Gummerman (1984) ontdekten tevens dat leerlingen het min of meer de plicht van de leerkracht vinden dat hij of zij hulp biedt. Van deze factor, evenals van wederkerigheid - 'ik help hem ook wel eens' - ontbrak de negatieve tegenpool in de inter-

views.

In het drukke sociale verkeer van de groep waarin de leerkracht vaak een centrale rol speelt is diens beschikbaarheid als helper soms een probleem. Nogal wat leerlingen maakten opmerkingen over het feit dat de leerkracht vaak *bezig* is en men de leerkracht dan niet kan of wil storen. Opmerkingen over het feit dat er *tijd* verloren gaat als men moet wachten op hulp waren significant vaker te horen voor het vragen om hulp aan de leerkracht ($X^2 = 13.77, p < .000$). Het is interessant te vermelden dat de leerlingen van groep 7 deze factor vaker noemden dan leerlingen van groep 5 ($X^2 = 3.98, p < .046$; tweënzeventig procent tegenover vijftien procent).

Betreffende de hulpgever factoren werd een duidelijk verschil geconstateerd tussen klassikale instructie en zelfstandig werken. In de regel werden bekwaamheid, tijdverlies, reacties en *bereidheid* (significant) minder vaak genoemd bij klassikale instructie.

Het is tamelijk ongebruikelijk dat leerlingen een klasgenoot om hulp vragen tijdens een klassikale instructie. Vandaar dat bekwaamheid significant lager scoorde bij klassikale instructie ($X^2 = 17.56, p < .000$).

Een significant lager aantal leerlingen noemde de factor *tijdverlies* bij klassikale instructie ($X^2 = 16.51, p < .000$). Eén verklaring voor dit verschil is dat de factor *tijd* pas een rol

gaat spelen tijdens het zelfstandig werken. Tijdens de klassikale instructie worden alle leerlingen geacht te luisteren en is er nog geen werk dat binnen een beperkte hoeveelheid tijd moet zijn afgerond. Een andere verklaring is dat wie met een vraag zit tijdens de klassikale instructie daar hoogstwaarschijnlijk ook vrij snel een antwoord op krijgt, hetzij doordat de leerling zelf de vraag stelt hetzij doordat een andere leerling met een vergelijkbare vraag komt. Tijdens zelfstandig werken is de uitleg van de leerkracht toegesneden op het specifieke probleem van één leerling, en is die uitleg vaak niet bestemd voor de rest van de groep. Een dergelijke uitleg kost al snel wat tijd, tijd die de overige vragers soms wachtend moeten doorbrengen.

Factoren betreffende de hulpvrager

Zoals ook bij de hulpgever het geval was werden bij de hulpvrager veel factoren vaker aangedragen voor het vragen om hulp aan de leerkracht en tijdens zelfstandig werken dan voor het vragen om hulp aan een medeleerling of tijdens klassikale instructie.

Meer dan tachtig procent van de leerlingen zeiden de sommen liever zelf op te lossen dan hulp te vragen (zie Tabel 1). *Zelfstandigheid* werd gescoord als een uitspraak kon worden gerangschikt in een van de volgende vier categorieën: 'ik denk nog een keer over de som na', 'ik kan het zelf wel', 'ik moet het zelf doen', en 'ik wil het zelf doen'. In toenemende mate verwijzen deze uitspraken naar een geïnternaliseerde norm van zelfstandigheid.

Hoewel het zo is dat wie vraagt zich afhankelijk maakt van anderen, is het niet wenselijk dat zelfstandigheid onder alle condities of situaties het vragen beperkt (zie Nelson-LeGall, 1981; Ames, 1983). Zo is het bijvoorbeeld gewenst dat leerlingen overwegingen omtrent te investeren tijd en moeite mee betrekken in hun besluitvorming. Indien het zelf oplossen relatief veel tijd of inspanning kost is het voor hen verstandiger hulp te vragen dan te proberen de som zelf op te lossen. Kennelijk zijn de leerlingen zich van één typische onderwijsconditie bewust, namelijk doordat zij significant vaker bij zelfstandig werken naar zelfstandigheid verwijzen dan bij klassikale instructie ($X^2 = 14.09$, $p < .000$). Dit suggereert dat leerlingen minder vaak zelfstandigheid nastreven bij problemen die rijzen tijdens de klassikale instructie. In elk geval komt het overeen met wat

wenselijk mag worden geacht. Tijdens de klassikale instructie zijn de leerlingen aangewezen op de overdracht van informatie door de leerkracht. Van hen wordt op dat moment niet verwacht dat zij de gepresenteerde leerstof beheersen. In die situatie vragen leerkrachten dan ook bij herhaling of de leerlingen het begrepen hebben en zij reserveren tijd voor het beantwoorden van vragen. Zelfstandigheid in de zin van zelf willen en kunnen wordt dus niet verwacht. Zodra de instructie is afgerond en het zelfstandig werken begint verandert dit verwachtingspatroon. De leerlingen hebben een taak gekregen en de idee is dat ze die, tot op zekere hoogte, onafhankelijk van anderen kunnen en willen uitvoeren. (In een vragenlijststudie bij leerlingen van groep 7 bleek 'zelfstandigheid' een aparte factor te zijn in het vragen om assistentie; zie Van der Meij, 1986.)

Het is niet duidelijk waarom de leerlingen zelfstandigheid significant vaker noemden bij het vragen om hulp aan de leerkracht (respectievelijk $X^2 = 32.96$, $p < .000$, en $X^2 = 8.73$, $p < .003$). Misschien speelde hierbij de afwezigheid van bepaalde positieve hulpgever factoren voor de leerkracht een rol. Zo werden voor het hulp vragen aan medeleerlingen argumenten genoemd als wederkerigheid - 'ze vragen mij ook wel eens hulp' -, en gemak - 'ze is dichtbij' of 'dan krijg ik snel een antwoord' -. Voor leerkracht hulp waren deze positieve argumenten afwezig.

Factoren betreffende de taak/situatie

Elke groep heeft zo wel zijn eigen regels die de mogelijkheden tot vragen inperken. In sommige groepen mogen de leerlingen alleen in uitzonderingsgevallen hulp vragen aan medeleerlingen en is ook het vragen om hulp aan de leerkracht tamelijk streng gereguleerd. In andere groepen hebben de leerlingen een relatief grote vrijheid van handelen. In de 31 groepen waarvan leerlingen deelnamen aan de interviews werd in dit verband een behoorlijke spreiding gevonden.

Meer dan de helft van de geïnterviewde leerlingen verwees naar de een of andere regel rond vraaggedrag (zie Tabel 1). In de uitspraken van de leerlingen werden deze regels steeds aangeduid met 'je mag niet' en werd er verwezen naar een bepaald kenmerk van de taak/situatie (bijvoorbeeld een gemakkelijke som, een test of een herhaald verzoek), of meer alge-

meen naar het interacteren (bijvoorbeeld door de klas lopen of aan de juf vragen). Deze algemene regels werden significant vaker genoemd dan de regels omtrent taak kenmerken ($X^2 = 15.12$, $p < .000$; respectievelijk zevenenvijftig procent van de uitspraken tegenover zeventien procent). Deze uitkomst correspondeert met Jacksons (1968) suggestie dat er op school meer sancties staan op overtredingen van institutionele verwachtingen dan op prestatief falen. Een alternatieve verklaring kan zijn dat de taak-gerelateerde regels minder expliciet zijn dan algemene regels omtrent interacties.

Ongeveer de helft van de leerlingen verwees maar het een of andere kenmerk van de taak als een factor op zichzelf, dus zonder daarbij melding te maken van een of andere regel die het vragen in zo'n geval verbiedt. Deze factor werd (significant) vaker genoemd voor het vragen om hulp aan de leerkracht tijdens zelfstandig werken ($X^2 = 9.20$, $p < .002$). Vooral voor herhaalde verzoeken – 'nou dan heb je het al gevraagd en dan doe je het niet meer' – is het denkbaar dat leerlingen hun behoefte aan hulp niet aan de leerkracht kenbaar willen maken omdat dat erop wijst dat ze het nog niet hebben begrepen, dan wel niet hebben opgelet bij de eerste uitleg.

Het vragen om hulp wordt wel geschetst als een open toegeven van falen (DePaulo, 1983; Nadler 1983; Nadler & Fisher, 1986; zie ook Bergen, 1981). Wie hulp vraagt maakt dit falen zichtbaar voor zichzelf en voor anderen. In tweeërlei zin verwezen de leerlingen naar negatieve effecten ten aanzien van een 'publiek' bij het vragen om hulp: *afgaan* en *geen-andere-vragers*. (Beide factoren werden weliswaar vaker genoemd voor het vragen om hulp aan de leerkracht, zij verwijzen echter naar de reacties van mede-leerlingen op die verzoeken.) Het spreekt vanzelf dat een geanticipeerde afgang in de ogen van mede-leerlingen het vragen om hulp sterk negatief kan beïnvloeden. In geval er geen vragen gesteld worden door andere leerlingen kan de situatie bedreigend worden als de leerling daaruit opmaakt dat hij of zij de enige is die de sommen niet zelf kan oplossen. Het wás opvallend dat de factor 'geen-andere-vragers' uitsluitend genoemd werd door leerlingen van groep 7.

Onderzoekers hebben gesuggereerd dat *herhaalde verzoeken* buitengewoon negatieve effecten voor de vragers kunnen hebben (zie DePaulo, 1983; Nadler, Fisher & Ben-Itzhak,

1983). Om deze reden zijn wij in de interviews de verwijzingen naar dergelijke herhaalde verzoeken nagegaan. Hiertoe werden enkele gegevens herordend, zoals bijvoorbeeld de uitspraak 'als je het al een keer gevraagd hebt dan mag het niet meer', een uitspraak die onder de klasse-regels viel. Een conservatieve berekening (alleen als leerlingen verwezen naar een *eigen* tweede verzoek werd gescoord) liet zien dat circa vijfendertig procent van de leerlingen naar dergelijke herhaalde verzoeken verwezen. Gegeven de veronderstelde negatieve effecten op het zelfbeeld van de leerlingen (zie Ames, 1983) lijkt dit voldoende om aan deze factor apart aandacht te besteden.

4 Conclusies

Tot dusverre is er in studies omtrent het stimuleren van vragen sprake geweest van zeer uiteenlopende doelstellingen en benaderingen. Ten aanzien van het verbeteren van het vragen bij begrijpend lezen is het wellicht voldoende dat onderzoekers zich concentreren op factoren die bepalend zijn voor het genereren van vragen (zie Markman, 1979; Wong, 1985; Davey & McBride, 1986). Als men daarentegen leerlingen wil stimuleren meer te vragen tijdens groepsdiscussies lijkt meer aandacht voor factoren rond het stellen van vragen gewenst (zie Dillon, in druk). In het vragen om assistentie tijdens de rekenles spelen beide factoren een belangrijke rol. In de interviews richtten wij ons echter slechts op het stellen van vragen.

In studies waarin het stellen van vragen wordt gestimuleerd tracht men in het algemeen niet zozeer belemmeringen op te heffen als wel stimulerende condities te creëren. De interviewgegevens suggeren dat soms het een met het ander samengaat, namelijk indien één factor bij een bepaalde invulling remt en bij een andere stimuleert. Met name ten aanzien van hulpgever factoren en klasse-regels lijkt dit het geval te zijn.

In de interviews werd herhaaldelijk verwezen naar taak kenmerken die het vragen stellen negatief beïnvloeden. Een zeer interessante variabele daarbij is het 'herhaalde verzoek'. Een vrager met een herhaald verzoek loopt extra risico's op negatieve (leerkracht) reacties en verliest mogelijkerwijze het vertrouwen in

eigen kunnen. Het zou daarom interessant zijn te weten met welke regelmaat leerlingen dergelijke herhaalde verzoeken nodig hebben en uiten tijdens de rekenles.

Er is veel sociaal-psychologisch onderzoek waarin de invloed van sociale rollen en culturele normen en waarden in het hulp zoeken wordt belicht. Met name de norm van zelfstandigheid en sekse verschillen staan daarbij centraal (zie Nadler & Fisher, 1986). In de interviews kwam zelfstandigheid ook als factor naar voren. Meer dan tachtig procent van de leerlingen verwees hiernaar in hun twijfels over het vragen om assistentie. Significante verschillen voor helpers en lessituaties werden geconstateerd. Deze verschillen kunnen zijn veroorzaakt door een volgorde effect van de interview vragen. Het is echter ook mogelijk dat de leerlingen aangeven dat hun streven naar zelfstandigheid slechts onder bepaalde condities hun vraaggedrag beïnvloedt. Verder onderzoek zal moeten aantonen of en in welke mate dat in het vragen op school ook daadwerkelijk zo is.

Het is vermeldenswaardig dat wij in de interviews geen sekse verschillen aantreffen. Dit staat in contrast met de bevinding dat de psychische kosten van het vragen om hulp voor mannen hoger is dan voor vrouwen (zie Gross, & McMullen, 1983).

Een tweede belangrijke stroming in sociaal-psychologisch onderzoek rond hulp zoeken richt zich op de persoonlijke karakteristieken van de vrager die hem of haar het vragen belemmeren. De leerlingen leken relatief weinig naar dergelijke factoren te verwijzen. Toch noemde ongeveer de helft van de leerlingen één of meerdere aspecten die in verband staan met het (publieke) zelfbeeld. Met factoren als 'afgaan', 'geen-andere-vragers', maar ook in bepaalde 'reacties' – 'dan zegt ie dat je slecht bent in rekenen' – uiten de leerlingen bedenkingen over het vragen vanwege de slechte indruk die zij menen te maken op de andere(n). Opvallend was dat in de interviews bedenkingen ten aanzien van het aan jezelf toegeven van falen nagenoeg ontbraken. Deze 'perceived inadequacy' is de enige factor waarnaar enig experimenteel onderzoek rond het vragen om assistentie door basisschool leerlingen is gedaan, en verbanden gevonden zijn.

Het is waarschijnlijk dat de gevonden factoren verschillen in de mate waarin zij het stellen van vragen belemmeren. De interviews geven

geen zicht op deze problematiek. Een ander probleem met de interviews is dat er een nogal zwaar beroep is gedaan op de reflectievaardigheden van de leerlingen. Validering van deze zelf-rapportage gegevens is dus noodzakelijk.

In de interviews werd een aantal belemmerende factoren in het vragen om assistentie ontdekt. Het lijkt er daarbij op dat in onderwijssituaties het vraaggedrag beïnvloed wordt door specifieke factoren die slechts ten dele meer algemeen zijn.

Literatuur

- Ames, R., Help-seeking and achievement orientation: perspectives from attribution theory. In: B. M. DePaulo, A. Nadler & J. Fisher (Eds.), *New directions in helping: Vol. 2. Help-seeking* (pp. 165-186). New York: Academic Press, 1983.
- Barnett, K., G. Darcie, C. Holland, & A. Kobasigawa, Children's cognitions about effective helping. *Development Psychology*, 1982, 18, 267-277.
- Bergen, Th., *Evaluatie-angst en vermijdingstendens*. Den Haag: Staatsuitgeverij, 1981.
- Davey, B., & S. McBride, Effects of question generation training on reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 1986, 78, 256-262.
- DePaulo, B. M., Social psychological processes in asking for help. In: T. A. Wills (Ed.), *Basic processes in helping relationships* (pp. 255-279). New York: Academic Press, 1982.
- DePaulo, B. M., Perspectives on help-seeking. In: B. M. DePaulo, A. Nadler, & J. D. Fisher (Eds.), *New directions in helping: Vol. 2. Help-seeking*. New York: Academic Press, 1983.
- Dillon, J. T., The multidisciplinary study of questioning. *Journal of Educational Psychology*, 1982, 74, 147-165.
- Dillon, J. T., *Questioning and teaching: a manual of practice*. London: Croom (in druk).
- Fahey, G. L., The questioning activity of children. *The Journal of Psychology*, 1942, 60, 337-357.
- Flammer, A., Towards a theory of question-asking. *Psychological Research*, 1981, 43, 407-420.
- Flammer, A., Asking a question: which one – if any? *Revue Internationale de Philosophie* (in druk).
- Gall, M. D., The use of questions in teaching. *Review of Educational Research*, 1970, 40, 707-721.
- Gergen, K. G., Towards a psychology of receiving help. *Journal of Applied Social Psychology*, 1974, 4, 187-193.
- Gross, A. E., & P. A. McMullen, Models of the help-

- seeking process. In B. M. DePaulo, A. Nadler, & J. D. Fisher (Eds.), *New directions in helping: Vol. 2. Help-seeking* (pp. 45-70). New York: Academic Press, 1983.
- Jackson, Ph. W., *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1968.
- Manor, R., Rational question raising: how was the question raised? *Revue Internationale de Philosophie* (in druk).
- Markman, E. M., Realizing that you don't understand: elementary school children's awareness of inconsistencies. *Child Development*, 1979, 50, 643-655.
- Marksberry, M. L., Student questioning: an instructional strategy. *Educational Horizons*, 1979, 57, 190-196.
- Meij, H. van der, *Achtergrondgegevens interview studie* (Intern Rapport). Leiden: Rijksuniversiteit, 1985.
- Meij, H. van der, *Questioning: a study on the questioning behavior of elementary school children*. 's-Gravenhage: SVO, 1986.
- Meij, H. van der, Raising questions about asking questions. *Revue Internationale de Philosophie* (in druk)
- Nadler, A., Personal characteristics and help-seeking. In: B. M. DePaulo, A. Nadler & J. D. Fisher (Eds.), *New directions in helping: Vol. 2. Help-seeking*. (pp. 303-336). New York: Academic Press, 1983.
- Nadler, A., J. D. Fisher & S. Ben-Itzhak, With a little help from my friend. Effect of single or multiple act aid as a function of donor and task characteristics. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1983, 44, 310-321.
- Nadler, A. & J. D. Fisher, The role of threat to self-esteem and perceived control in recipient reaction to help: theory development and empirical validation. In: L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, Vol. 19. (pp. 81-123). New York: Academic Press, 1986.
- Nelson-LeGall, S., Help-seeking: an understudied problem-solving skill in children. *Developmental Review*, 1981, 1, 224-246.
- Nelson-LeGall, S. & R. A. Gummerman, (1984). Children's perceptions of helpers and helper motivation. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 1984, 5, 599-610.
- Nelson-LeGall, S., Help-seeking behavior in learning. In E. W. Gordon (Ed.), *Review of Research in Education* (pp. 55-90). Washington: American Educational Research Association, 1985.
- Nicholls, J., Conceptions of ability and achievement motivation. In: R. Ames, & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Vol. 1. Student motivation* (pp. 39-73). New York: Academic Press, 1984.
- Olmo, R. G., Teaching students to ask questions. *Language Arts*, 1975, 2, 1116-1119.
- Postman, N. & C. Weingartner, *Teaching as a subversive activity* New York: Academic Press, 1969.
- Sadker, M. & J. Cooper, Increasing student higher-order questions. *Elementary English*, 1974, 51, 502-507.
- Suchman, J. R., Inquiry training: building skills for autonomous discovery. *Merrill Palmer Quarterly*, 1961, 147-169.
- Usunov, J., A functional approach to questioning. *Revue Internationale de Philosophie* (in druk).
- Wong, B. Y. L., Self-questioning instructional research: a review. *Review of Educational Research*, 1985, 55, 227-268.

Curriculum vitae

H. van der Meij (1953) is als universitair docent verbonden aan de Vakgroep Onderwijskunde van de Rijksuniversiteit Leiden. Doet momenteel experimenteel onderzoek naar determinanten van vraaggedrag van basisschool leerlingen.

Adres: Vakgroep Onderwijskunde Rijksuniversiteit Leiden, Stationsplein 12, 2312 AK Leiden

Manuscript aanvraagd 22-7-87

Summary

Meij, H. van der. 'Perceived constraints on help-seeking in school.' *Pedagogische Studiën*, 1987, 64, 405-412.

By means of an interview study it was investigated which factors inhibit the help-seeking of pupils during mathematics. Pupils from fifth and seventh grade elementary school were interrogated on two types of helpers - the teacher and fellow pupils - , and two task settings - group instruction and independent work - .

Important factors concerning the helper were his or her competence and availability. Competence was mentioned significantly more often for situations where fellow-pupils were the would-be helpers and for independent work. Availability was mostly a teacher related factor and apparently restricted to independent work.

The most important pupil factor was an internalized norm of independence. Pupils said they would hesitate to seek help because they wanted to (be able to) solve the problems on their own.

With regard to the task/setting most responses referred to classroom rules, especially those that inhibit the asking of help from a fellow-pupil.