

# Een onderzoek naar attitude-veranderingen bij leerkrachten\*

J. R. M. GERRIS

Facultair Instituut Algemene Onderwijskunde voor de Lerarenopleiding, Katholieke Universiteit, Nijmegen

J. SCHOEBER

Vakgroep Sociale Psychologie, Katholieke Universiteit, Nijmegen

## Samenvatting

In dit artikel wordt de vraag onderzocht of attitudes van leerkrachten in positieve richting veranderen doordat zij een (experimenteel) onderwijsprogramma voor de sociaal-cognitieve ontwikkeling uitvoeren in hun klas en/of doordat zij als deelnemers betrokken zijn bij een curriculumonderzoek naar het effect van een dergelijk onderwijsprogramma (d.i. het hoofdonderzoek). De attitudes hebben betrekking op de volgende onderwerpen: a) stimulering van de sociale ontwikkeling bij leerlingen, b) onderwijsvernieuwing en c) onderwijsdoelstellingen voor de sociale ontwikkeling.

De resultaten van het onderzoek tonen aan dat de hypothesen slechts gedeeltelijk konden worden bevestigd. Louter deelname aan het hoofdonderzoek bleek geen voldoende factor te zijn voor verandering van attitude. Alleen bij leerkrachten uit het lager onderwijs, die niet alleen aan het onderzoek hadden deelgenomen maar ook het onderwijsprogramma hadden toegepast, bleek een attitudeverandering geconstateerd te kunnen worden. Voor het kleuteronderwijs kon geen indicatie voor een verandering in attitude worden gevonden. Het daadwerkelijk uitvoeren (implementeren) van het onderwijsprogramma bleek bij leerkrachten uit het lager onderwijs vooral van invloed te zijn op de houding t.a.v. de stimulering van de sociale ontwikkeling.

\* Dit onderzoek werd uitgevoerd in het kader van het hoofdonderzoek van S.V.O.-project 0360 naar het effect van een curriculum gericht op de sociaal-cognitieve ontwikkeling. Ten tijde van de uitvoering waren beide auteurs werkzaam in S.V.O.-project 0360, ressorterend onder de vakgroep ontwikkelingspsychologie van de K.U. te Nijmegen. De auteurs zijn veel dank verschuldigd aan Prof. Dr. A. M. P. Knoers voor zijn kritisch commentaar op een eerdere versie en aan Prof. Dr. R. Meertens voor zijn adviezen en opmerkingen op methodologisch terrein. Een speciaal woord van dank geldt de vele (anoniem gebleven) leerkrachten uit het kleuter- en lager onderwijs die door hun spontane medewerking deze studie hebben mogelijk gemaakt.

## 1. Inleiding

Het onderzoek waarvan in dit artikel verslag wordt gedaan, is uitgevoerd in het kader van een studie naar de effecten van een onderwijsprogramma voor de sociaal-cognitieve ontwikkeling bij leerlingen van het kleuteronderwijs en de laagste drie leerjaren van het lager onderwijs. Dit curriculumonderzoek zal in dit artikel kortheidshalve worden aangeduid met de term hoofdonderzoek. Het doel van het attitude-onderzoek is na te gaan of veranderingen optreden in attitudes van leerkrachten uit het kleuter- en lager onderwijs die, hetzij als uitvoerenden van een onderwijsprogramma, hetzij als deelnemers aan het hoofdonderzoek, in aanraking zijn gekomen met de onderzochte attitude-objecten.

Het artikel kent de volgende indeling. In de inleiding wordt achtereenvolgens ingegaan op het sociaal-psychologische begrip 'attitude', de ontwikkeling van de hypothesen en de relevantie van de vraagstelling. Na de methode-sectie waarin verslag wordt gedaan van de wijze waarop het onderzoek is uitgevoerd, worden de onderzoeksresultaten besproken. Hierbij worden eerst de betrouwbaarheid en validiteit van de afhankelijke variabelen aan de orde gesteld alvorens de resultaten van het attitude-veranderingsonderzoek worden behandeld. In de slotparagraaf worden de verkregen resultaten en het onderzoek als zodanig nog eens kritisch bekeken.

### 1.1 Theoretische achtergrond

Het begrip 'attitude' heeft zich ontwikkeld tot een van de centrale begrippen in de sociale psychologie. Dit is niet verwonderlijk als wij bedenken dat attitudes beschouwd worden als een belangrijke variabele voor het verklaren en begrijpen van iemands (re)acties t.a.v. sociale objecten. Over het algemeen worden attitudes beschouwd als aangeleerde predisposities voor gedrag. Dit houdt in dat ze kunnen veranderen<sup>1</sup>. Ze zijn eerder dynamisch dan statisch (Fishbein & Ajzen, 1972; 1975; McGuire, 1969).

Hier wordt volstaan met een beknopte omschrij-

ving van de drie componenten die meestal in verband met het begrip 'attitude' onderscheiden worden. De *affectieve component* heeft betrekking op de emotioneel evaluatieve waardering van het attitude-object. Deze component die zowel positief, neutraal als negatief kan zijn, wordt over het algemeen als de meest centrale beschouwd (cf. Fishbein, 1967a; 1967b). De *cognitieve component* betreft de feitelijke informatie die personen hebben of hanteren t.a.v. een object. Hierbij wordt afgezien van de vraag of deze informatie juist, onjuist of volledig is. Met de *conatieve component* (ook wel 'aktietendentie') wordt verwezen naar de gedragsmotiverende werking die van een attitude kan uitgaan.

In het kader van dit onderzoek is uitgegaan van de volgende theoretische overwegingen. Hoewel attitudes veelal beschouwd worden als predispositie voor gedrag (d.w.z. dat het gedrag beïnvloed wordt door attitudes) worden hier attitude en gedrag als interdependente factoren beschouwd. Dit betekent niet alleen dat attitudes een predispositie kunnen vormen voor gedrag, maar dat van de andere kant het gedrag ook van invloed kan zijn op de attitude (Bem, 1970). Verder wordt in navolging van Fishbein (1967b), Osgood, Suci & Tannenbaum, (1957) en Thurstone (1931) het begrip attitude opgevat als een affectief-evaluatief concept. Deze accentuering van één component laat de toepassing toe van unidimensionale meetprocedures<sup>2</sup>. De keuze voor het centraal stellen van de affectieve component betekent dat de cognitieve component ('beliefs') en de conatieve component (gedragstendentie) respectievelijk als determinant en als consequentie gerelateerd worden aan een bepaalde attitude.

De onderzochte attitudes van leerkrachten hebben betrekking op: a) stimulering van de sociale ontwikkeling in het onderwijs (dit is het inhoudelijke bereik van het curriculum dat in het hoofdonderzoek centraal staat), b) onderwijsvernieuwing in het algemeen en c) onderwijsdoelstellingen.

Welke aanwijzingen zijn er nu in de literatuur, zowel de onderwijskundige als sociaal-psychologische, te vinden voor de richting waarin hypothesen geformuleerd kunnen worden?

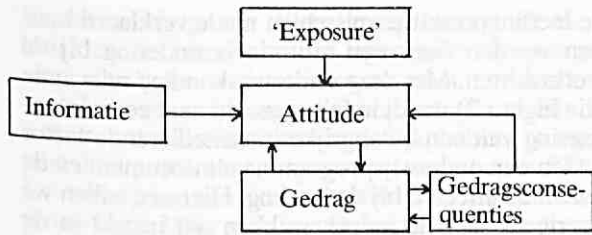
Dat geen studie voorhanden was over de attitudes van leerkrachten ten aanzien van de stimulering van de sociale ontwikkeling is niet zo verwonderlijk, aangezien deze thematiek (nog) geen systematisch onderdeel vormt van het leerplan (Gerris, 1980). Ook ten aanzien van andere onderwijsinhouden is weinig bekend over de attitude-verandering van leerkrachten onder invloed van de uitvoering van een bepaald onderwijsprogramma. Dit betekent niet dat in on-

derwijssettings geen attitude-onderzoeken zouden hebben plaatsgevonden. Veel onderzochte dimensies van leerkracht-attitudes betreffen: de leerlingen en hun prestaties (cf. Dunn & Kowitz, 1970; Silberman, 1969), orde- en gedragsproblemen (Hoy, 1967), doceerstijl (Cook, Leeds & Callis, 1951; Hettema, 1973) en specifieke onderwijsinhouden (Khan & Weiss, 1973). Een andere groep van studies heeft betrekking op de verandering van attitudes als gevolg van een bepaalde opleiding en/of beroepsuitoefening (De Bil, Cornet, Kanselaar & Van Wijlen, 1978; Hoy, 1967; De Jong, 1980; Loree, 1971; Rabinowitz & Rosenbaum, 1960; Veenman, 1978). Hoewel de vermelde studies geen grote steun verschaffen voor het formuleren van meer gerichte hypothesen over attitude-verandering bij leerkrachten die een onderwijsprogramma uitvoeren, kan uit deze studies wel worden geconcludeerd dat leerkracht-attitudes kunnen veranderen.

Voor de tweede afhankelijke variabele geldt min of meer dezelfde conclusie. Wel kan worden gewezen op studies waarin men het begrip 'houding t.o.v. onderwijsvernieuwing c.q. -verandering' en achtergronden voor een houdingsverandering in kaart probeert te brengen (Dann, Cloetta, Müller-Fohrbrod & Helmreich, 1978; Janssen & De Kuyper, 1974; Vandenberghe & Janssens, 1971-1972; Veenman, 1975). Voorzover ons bekend is echter nog weinig onderzoek gedaan naar verandering in houding t.o.v. onderwijsvernieuwing als gevolg van het ervaren van onderwijsvernieuwend ideeën, materialen of structuren. Ook is weinig vergelijkingsmateriaal voorhanden over de verandering in waardering van onderwijsdoelstellingen (de derde afhankelijke variabele). In onderwijskundig doelstellingenonderzoek overheerst meestal het inventarisatie-, classificatie-, evaluatie-, discrepantie- en legitimeringsgezichtspunt (cf. Ammons, 1964; De Corte, 1973; Gerris 1978; Kremer, 1978; Hoepfner, Bradley & Doherty, 1973; Meyer, 1972).

Vanuit de sociaal-psychologische literatuur kan gewezen worden op een viertal algemene factoren die van belang zijn vanwege hun mogelijke invloed op attitudes. Deze factoren zijn: a) gedrag, b) gedragsconsequenties, c) 'exposure' en d) informatie over het attitude-object (zie Figuur 1)<sup>3</sup>.

Ad a: *beïnvloeding door gedrag*: Volgens de 'self-perception'-theorie is het mogelijk dat een persoon zijn attitudes afleidt uit het observeren van het eigen gedrag t.a.v. het attitude-object (Bem, 1965; 1970). Wanneer een leerkracht 'observeert' dat hij heeft deelgenomen aan een curriculumonderzoek met be-



Figuur 1 Enkele algemene factoren die van belang zijn vanwege hun invloed op attitudes

trekking tot sociale ontwikkeling en/of zelf een gedeelte van zo'n curriculum heeft uitgevoerd, kan hij tot de conclusie komen dat hij positief staat t.o.v. bijv. stimulering van de sociale ontwikkeling in het onderwijs.

Volgens de cognitieve dissonantietheorie (Festinger, 1957) streeft een persoon naar een consonante relatie tussen zijn cognities, waarbij een onderscheid gemaakt kan worden tussen cognities over een attitude-object en cognities over het gedrag. Volgens deze theorie is het mogelijk dat een persoon er eerder naar zal streven zijn attitudes aan te passen aan het gedrag dan andersom. Het meewerken aan en het uitvoeren van een onderwijsprogramma voor de sociale ontwikkeling kunnen gedragingen zijn die aanleiding geven tot een gunstige attitude t.a.v. bijv. het stimuleren van de sociale ontwikkeling in het onderwijs. Wanneer we ervan uitgaan dat de leerkrachten uit eigen beweging hebben meegewerkt aan het hoofdonderzoek, en een min of meer gunstige attitude in aanleg al verondersteld kan worden, zou men kunnen verwachten dat het uitgevoerde gedrag bijdraagt tot een congruente versterking van deze reeds aanwezige attitude. Wanneer de leerkrachten onder meer geforceerde condities hebben meegewerkt (bijv. aangezet tot meewerken door collega's of het hoofd van de school) en wanneer hierdoor een dissonantie ontstaan zou zijn, kan worden verwacht dat ze proberen hun cognities onderling meer consistent te maken door de betreffende attitudes te veranderen.

Ad b: *beïnvloeding door gedragsconsequenties*: Dat gedragsconsequenties als een positieve of negatieve versterker kunnen optreden voor gedrag (zie Figuur 1) is in de operante conditioneringsonderzoeken voldoende aangetoond. Daarnaast is het aannemelijk dat gedragsconsequenties ook attitudes kunnen beïnvloeden direct of via het gedrag (zie ad a). Indien iemand van mening is dat een bepaald object en/of gedrag t.a.v. een object voor hem positieve consequenties heeft (kan hebben), maakt dat de ontwikkeling van een positieve attitude t.a.v. dat object meer

waarschijnlijk. Wanneer de uitvoering van het onderwijsprogramma (gedrag)-consequenties heeft die voor de betreffende leerkracht als een bekrachtiger functioneren (bijv. doordat in zijn ogen de leerlingen beter gemotiveerd zijn, de sfeer in de klas is verbeterd, ordeproblemen meer adequaat kunnen worden gehanteerd), is het aannemelijk dat hij/zij dergelijk gedrag vaker gaat vertonen en/of een (meer) positieve attitude ontwikkelt t.a.v. topics die in verband staan met het onderwijsprogramma. Het is echter moeilijk om op basis van deze redenering aan te geven in welke richting de attitudes van de leerkrachten uit het hoofdonderzoek zullen veranderen, omdat het onzeker is of de betreffende leerkrachten positieve leerlingeffecten ook hebben onderkend c.q. positief gewaardeerd.

Ad c: *beïnvloeding door 'exposure'*: Leerkrachten die gedurende een periode van maximaal vier maanden deelnemen aan het curriculumonderzoek of die tevens dit curriculum gebruiken in hun klas, worden herhaaldelijk geconfronteerd met een aspect van onderwijsvernieuwing en met het thema van de sociale ontwikkeling in het onderwijs. Ze worden met andere woorden gedurende een langere periode 'blootgesteld' aan aspecten van de objecten waarover naderhand de attitudes onderzocht worden. Uit een onderzoek van Zajonc (1968) blijkt dat zelfs 'mere repeated exposure of the individual to a stimulus object enhances his attitude toward it'. Het herhaaldelijk 'blootgesteld' worden aan een aspect van onderwijsvernieuwing en sociale ontwikkeling in het onderwijs zou kunnen leiden tot meer positieve attitudes t.a.v. deze 'objecten'.

Ad d: *beïnvloeding door informatie over het attitude-object*: Leerkrachten die meewerken aan het hoofdonderzoek en/of het curriculum zelf toepassen hebben een uiteenzetting ontvangen over het doel van het onderzoek resp. curriculum (o.a. in de vorm van een instructie, uitgebreide handleiding, e.d.). Deze informatie zal impliciet ten gunste van onderwijsvernieuwing en stimulering van de sociale ontwikkeling in het onderwijs zijn, omdat we in het kader van het hoofdonderzoek de nodige medewerking wilden verkrijgen en behouden. Informatie over het attitude-object kan van invloed zijn op de attitudes, omdat iemand hierdoor nieuwe of andere cognities over het object kan verwerven. Op grond van de aard van de verstrekte informatie en de geloofwaardigheid van de informatiebron kan een positieve attitude-verandering bij de betreffende leerkrachten worden verwacht. Informatie over het attitude-object kan ook een gevolg zijn van het toepassen van het

curriculum. Beïnvloeding door informatie zou als een specifieke vorm van 'exposure' kunnen worden gezien.

Tegen de achtergrond van de hierboven beschreven theoretische overwegingen zijn de volgende hypothesen geformuleerd.

*Hypothese 1:* Vergeleken met leerkrachten die niet deelgenomen hebben aan het hoofdonderzoek, maar zich hiervoor wel hebben aangemeld, zullen leerkrachten die wel hebben deelgenomen aan het onderzoek naar de effecten van een curriculum gericht op de sociale ontwikkeling een positieve houding ontwikkelen t.a.v. zowel de stimulering van de sociale ontwikkeling in het onderwijs als onderwijsvernieuwing in het algemeen. Bovendien wordt verwacht dat deze laatste groep leerkrachten een hogere prioriteit zal toekennen aan onderwijsdoelstellingen waarin het sociale aspect wordt benadrukt.

*Hypothese 2:* De leerkrachten die het curriculum gericht op de sociale ontwikkeling in het onderwijs hebben uitgevoerd, zullen een meer positieve attitude vertonen t.a.v. a) stimulering van de sociale ontwikkeling in het onderwijs, b) onderwijsvernieuwing en c) prioriteitstoekenning van onderwijsdoelstellingen met betrekking tot het sociale aspect, dan leerkrachten die alleen maar deelgenomen hebben aan het hoofdonderzoek.

De vraagstelling en de daarbij geformuleerde hypothesen kunnen niet alleen in theoretisch opzicht relevant worden geacht, maar ook vanwege hun relatie met het hoofdonderzoek en de innovatie- en implementatieproblematiek. Vanuit een theoretisch gezichtspunt kan men eventueel positieve bevindingen beschouwen als een ondersteuning voor enkele principes uit de sociaal-psychologische theorie (zie ook noot 3).

Verder is de vraagstelling van belang in het kader van het hoofdonderzoek. Wanneer een bepaalde wisselwerking optreedt tussen attitudes en leerkrachtgedrag zou een mogelijke verandering/verbetering in

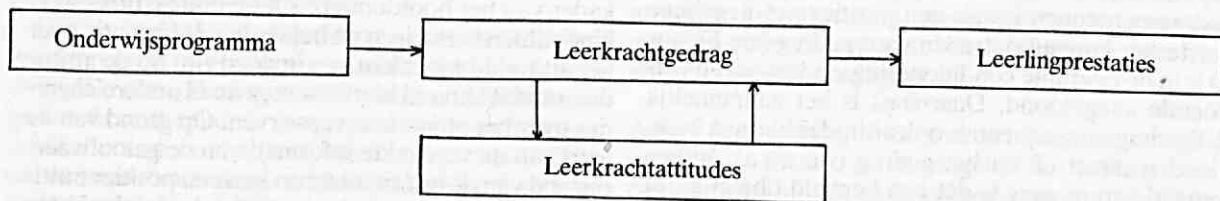
de leerlingprestaties misschien mede verklaard kunnen worden door een attitude-verandering bij de leerkrachten. Met deze onderwijskundige relevantie (zie Figuur 2) wordt in feite gezocht naar een concretisering van een belangrijke intermediaire factor tussen een onderwijsprogramma als document en de behaalde effecten bij de leerling. Hiermee willen we overigens niet de indruk wekken dat inzicht in de wisselwerking tussen leerkrachtgedrag en -attitudes als proces-factoren een voldoende verklaring zouden verschaffen voor de wijze waarop de effecten bij de leerlingen tot stand zijn gekomen. Voor programma's gericht op de sociale ontwikkeling is in verband met het leerkrachtgedrag o.a. gewezen op het belang van een effectieve dialoogstijl van de leerkracht en de wijze waarop de interactie met de leerlingen verloopt (Gerris, 1980).

Ook in de context van de curriculum-innovatie en implementatie-problematiek kan de vraagstelling van belang zijn door inhoudelijk of instrumenteel een aanzet te bieden voor vragen als: In welke richting en door welke invloeden veranderen attitudes van leerkrachten t.a.v. concrete onderwijsvernieuwingen (inhoudelijk of structureel van aard)? In welke mate is succes van onderwijsvernieuwingen mede van attitudes en attitude-veranderingen bij onderwijsgeven- den afhankelijk? (cf. Dann et al, 1978; Giacquinta, 1973; Hall & Loucks, 1977; Hinsch, 1979).

## 2. Methode

### 2.1 Samenstelling van de respondentengroepen

Vragenlijsten werden verzonden aan 437 leerkrachten uit het kleuter- en lager onderwijs. In totaal werden 263 vragenlijsten geretourneerd (60%). Het feit dat drie van de vier groepen (t.w. de experimentele-, de controle- en de groep 'aangemeld') min of meer een binding hebben gehad met het onderzoeksteam heeft mogelijk een positieve invloed gehad op de mate van respons van deze groepen.



Figuur 2 *Wisselwerking tussen leerkrachtgedrag en -attitudes als een intermediaire factor tussen een onderwijsprogramma en leerlingprestaties*

*Experimentele groep:* Deze groep bestaat uit leerkrachten van het kleuter- en lager onderwijs (leerjaren 1 t/m 3) die na aanmelding voor het hoofdonderzoek het onderwijsprogramma op het gebied van de sociale ontwikkeling daadwerkelijk hebben toegepast. Het percentage respons in deze groep is 83%. De toewijzing aan de experimentele- en controlegroep is op basis van toeval geschied uit de totale groep aanmelders die aan een aantal praktische criteria voldeden.

*Controlegroep:* Deze groep wordt gevormd door leerkrachten die wel deelgenomen hebben aan het hoofdonderzoek maar die niet het betreffende onderwijsprogramma hebben uitgevoerd. Alle leerkrachten van deze groep hebben de toegezonden vragenlijsten geretourneerd. Zowel de experimentele- als controlegroep hebben een uiteenzetting ontvangen over het doel en de opzet van het onderzoek naar de effecten van het curriculum. Dit in tegenstelling tot de groep 'aangemeld'. De experimentele- en controlegroep samen vormen de groep 'deelnemers'.

*De groep 'aangemeld'* bestaat uit leerkrachten die zich weliswaar vrijwillig hadden opgegeven voor deelname aan het hoofdonderzoek, maar die niet voor deelname in aanmerking konden komen (70% respons). Omdat vrij veel scholen zich hadden aangemeld moest, om onderzoekspraktische redenen, een selectie worden uitgevoerd. De selectie-criteria waren: a) het type onderwijs (G.L.O. of K.O.), b) het aantal leerjaren dat per school wilde meedoen (hoe meer hoe efficiënter), c) het aantal leerlingen in de leerjaren waarvan de leerkrachten bereid waren te participeren, d) de outillage van de school (bijv. beschikbaarheid van 'testruimtes' voor individuele testafname) en e) afstand t.o.v. Nijmegen.

*De 'vreemde groep'* (54% respons) is samengesteld uit leerkrachten die op geen enkele wijze met het hoofdonderzoek in aanraking zijn geweest. Deze groep is als volgt gevormd: uit de geografische driehoek 's Hertogenbosch - Venlo - Arnhem werden 41 lagere- en 82 kleuterscholen benaderd, waarbij uit elke volgens toeval gekozen plaats, afhankelijk van de relatieve grootte, één lagere- en twee kleuterscholen, één lagere- en één kleuterschool of alleen één kleuterschool werden aangeschreven. Een lagere school ontving steeds vier exemplaren van de vragenlijst en een kleuterschool twee exemplaren. De leerkrachten werden niet persoonlijk benaderd maar via het schoolhoofd, c.q. hoofdleidster. Deze werd in een begeleidende brief verzocht de vragenlijsten te verdelven. Deze benaderingswijze werd ook gevolgd voor

de groep 'aangemeld'.

In de discussiesectie (par. 4) wordt ingegaan op verdere kenmerken van de respondentgroepen voorzover daar i.v.m. de vergelijkbaarheid aanleiding toe bestaat.

De benamingen van de eerste drie groepen staan in verband met de functie die ze vervullen in het hoofdonderzoek. De z.g. 'vreemde' groep is aan de reeds bestaande groepen uit het hoofdonderzoek toegevoegd ter validering van het meetinstrument en om de vergelijkbaarheid na te gaan van leerkrachten die na vrijwillige aanmelding aan het hoofdonderzoek hebben deelgenomen en leerkrachten die zich niet hebben aangemeld.

## 2.2 Onderzoeksmaterialen

De 'treatment' voor de experimentele groep bestond uit het toepassen in de klas van een onderwijsprogramma gericht op sociaal-cognitieve aspecten van het gebied van de sociale ontwikkeling. Hieraan was een introductie in de bedoeling en het gebruik van het programma voorafgegaan. Het onderwijsprogramma (experimentele versie) werd ontwikkeld in het kader van het hoofdonderzoek. Voor een uitvoerige beschrijving wordt naar elders verwezen (Gerris, 1976; 1977; Gerris, Jansen & Badal, 1977; Jansen, Gerris & Badal, 1977). Voor de controlegroep bestond de 'treatment' (dit in vergelijking met de groep 'aangemeld') uit deelname aan het hoofdonderzoek waarbij in dit geval een algemene uiteenzetting over doel en achtergrond van het hoofdonderzoek genoemd moet worden.

Het materiaal voor de meting van de afhankelijke variabelen bestond uit de volgende onderdelen: 1. Voor de houding t.a.v. onderwijsvernieuwing werd gebruikgemaakt van de attitude-schaal ontwikkeld door Janssen en De Kuyper (1974). Uit de oorspronkelijke lijst van 44 items heeft Veenman (1975, pp. 257-259) er 22 geselecteerd op basis van de item-totaal-correlatie ( $\geq .37$ ). Voor dit onderzoek zijn dezelfde 22 items gebruikt. 2. Om de leerkracht-attitudes t.a.v. 'stimulering van de sociale ontwikkeling in het onderwijs' te meten zijn door de auteurs 42 uitspraken geconstrueerd volgens de Likert-schaalmethode. Van de 42 items waren er 21 negatief en 21 positief geformuleerd (zie Bijlage 1). De items met betrekking tot onderwijsvernieuwing en stimulering van de sociale ontwikkeling werden in de vragenlijst achter elkaar doorgenummerd en uiteraard volgens hetzelfde stramen van de 5-puntsschaal uitgevoerd (geheel eens, enigszins eens, weet niet/hangt ervan af, enigszins oneens, geheel oneens). In de lay-out is op

deze manier getracht te voorkomen dat de respondenten attent werden gemaakt op een inhoudelijke overgang. 3. Voor het bepalen van de prioriteit van onderwijsdoelstellingen met betrekking tot het sociale domein werden vijf algemene onderwijsdoelstellingen aangeboden die geordend moesten worden naar relatieve belangrijkheid (zie Bijlage 2). De relatieve prioriteit die leerkrachten aan doelstelling E toekenden werd beschouwd als een indicatie voor de houding t.o.v. onderwijsdoelstellingen met betrekking tot de sociale ontwikkeling. Deze doelstelling is als volgt geformuleerd: 'De leerlingen kunnen omgaan met anderen en met hun omgeving'.

### 2.3 Onderzoeksopzet

Het onderzoek is uitgevoerd volgens het 'posttest-only-control-group design' (Campbell & Stanley, 1963, pp. 25-26). De condities in het design lopen parallel met de verschillende respondentgroepen (zie par. 2.1). Dit wordt in Figuur 3 verder verduidelijkt.

Wil men een eventueel verschil tussen de twee condities op de afhankelijke variabelen ( $O_1$  vs.  $O_2$ ) als een attitude-verandering beschouwen als gevolg van de 'treatment' (X), dan dient men ervoor te zorgen dat de betreffende onderzoeksgroepen vóór de 'treatment' als gelijkwaardig beschouwd kunnen worden. Het symbool A benadrukt dit aspect van interne validiteit (cf. Campbell, 1957). We hebben goede reden om aan te nemen dat de twee groepen in beide onderzoekscondities op tijdstip A gelijkwaardig waren met betrekking tot de betreffende afhankelijke variabelen. De groepen hebben zich vrijwillig aangemeld voor het hoofdonderzoek en ze zijn volgens toeval samengesteld uit deze subpopulatie van vrijwilligers. Ofschoon bij de toewijzing aan de onderzoekscondities bepaalde selectie-criteria zijn gehanteerd (zie par. 2.1) bleken deze criteria niet samen te hangen met de hier onderzochte afhankelijke variabelen. Vandaar dat we zijn uitgegaan van de veronderstelling dat de onderzoeksgroepen als gelijkwaardig beschouwd kunnen worden. Op het punt van de vergelijkbaarheid van de onderzoeksgroepen wordt in paragraaf 4 in de context van de interne en externe validiteit uitvoeriger ingegaan.

### 3. Resultaten

Alvorens de resultaten van de hypothese-toetsing besproken worden (zie par. 3.2) wordt eerst ingegaan op de validiteit en betrouwbaarheid van de operationalisering van de afhankelijke variabelen. Hierbij zal

		Hypothese 1	Hypothese 2
A	X	$O_1$ Deelnemers (exp. en contr.)	Experimentele groep
A		$O_2$ Groep 'aangemeld'	Controle groep

Figuur 3 Schematische weergave van de onderzoekscondities uit het design per hypothese afzonderlijk (X: treatment,  $O$ : meting afhankelijke variabelen, A: tijdstip vóór treatment)

de nadruk liggen op de attitudeschaal 'stimulering van de sociale ontwikkeling in het onderwijs', omdat het hier een nieuw ontwikkeld instrument betreft.

### 3.1 Betrouwbaarheid en validiteit van de meetinstrumenten

De verschillende analyses met betrekking tot de betrouwbaarheid en validiteit van de attitude-schalen zijn uitgevoerd op de gegevens van de groep 'vreemde' leerkrachten ( $N = 180$ ). Personen die op een of meer items ontbrekende waarden hadden, zijn uit de analyses weggelaten, zodat deze analysesresultaten uiteindelijk zijn gebaseerd op de reacties van 148 respondenten.

De gegevens van de attitude-schaal 'stimulering van de sociale ontwikkeling in het onderwijs' werden aan de volgende analyseprocedure onderworpen. Op grond van een item-analyseprocedure<sup>4</sup> en aan de hand van de toetsing op discriminerend vermogen met behulp van de toets van Wilcoxon werden 11 items uit de oorspronkelijke lijst van 42 verwijderd. Vervolgens is een factor-analyse<sup>5</sup> uitgevoerd op de resterende 31 items waarbij is uitgegaan van een minimale eigenwaarde per te extraheren factor van 1 en van de eis dat minimaal 3 items op een factor voldoende moeten laden ( $> \cdot 30$ , cf. Child, 1970). De factor-analyse op de correlatiematrix met enen op de diagonaal leverde 9 factoren op die samen 61,1% van de totale variantie verklaren (zie Tabel 1). De items die oorspronkelijk negatief geformuleerd waren, zijn gespiegeld voordat de factor-analyse werd uitgevoerd.

Op de eerste factor die 20,1% van de totale variantie voor zijn rekening neemt, vertonen 10 items een lading groter dan .30. Op grond van de inhoud van deze items zou deze factor geïnterpreteerd kunnen worden als een index voor de behoefte aan en noodzaak van een gestructureerde en systematische aanpak van de sociale ontwikkeling in het onderwijs. Een karakteristieke uitspraak voor deze dimensie is wellicht S.O. 31 (zie Tabel 1): 'De leerkracht heeft geen bijscholing en/of programma nodig voor het begelei-

den van de sociale ontwikkeling van kinderen'. Dit item vertoont alleen op de eerste factor een significante lading (.77).

Op basis van de vier significant ladende items zouden factor II kunnen interpreteren als een index voor de houding van leerkrachten t.o.v. belemmeringen voor en mogelijkheden tot een stimulering van de sociale ontwikkeling in het onderwijs. Een kenmerkende uitspraak op deze dimensie is S.O. 9: 'Buiten de school zijn zoveel invloeden aanwezig op de so-

ciale ontwikkeling dat je als leerkracht er beter niet aan kunt beginnen'.

De vier significant ladende items op factor III zouden kunnen wijzen op een betekenisdimensie die geïnterpreteerd kan worden als de wijze waarop leerkrachten de aandacht ervaren die in het onderwijs aan aspecten van de sociale ontwikkeling wordt gegeven (vgl. S.O. 1: 'Sociale ontwikkeling als onderdeel van de totale ontwikkeling van het kind wordt teveel verwaarloosd in het onderwijs').

Tabel 1 *Varimax geroteerde factormatrix van de 31 items met betrekking tot 'stimulering van de sociale ontwikkeling in het onderwijs'*

Variabele	Factoren									
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	
S.O. 1	0.17	-0.09	0.66*	-0.24	0.23	0.07	0.09	0.17	-0.08	
S.O. 3	-0.03	0.43*	0.25	0.09	-0.14	-0.09	0.14	0.03	0.10	
S.O. 4	0.16	0.53*	-0.16	-0.01	0.02	0.01	0.17	0.05	-0.12	
S.O. 5	-0.06	0.20	0.03	0.20	0.26	-0.10	0.11	0.47*	0.23	
S.O. 6	0.08	-0.11	-0.03	0.00	0.24	0.04	0.14	0.04	-0.10	
S.O. 7	0.19	-0.17	-0.04	0.04	0.46*	0.12	0.19	0.23	0.12	
S.O. 8	0.05	0.02	-0.03	0.04	0.16	0.09	0.15	0.42*	-0.05	
S.O. 9	-0.08	0.55*	0.01	-0.05	0.02	0.10	-0.10	0.19	-0.04	
S.O. 10	0.04	0.07	0.11	0.10	-0.12	0.20	-0.04	0.51*	-0.03	
S.O. 11	0.03	0.60*	0.01	0.06	-0.04	0.21	0.15	-0.13	0.30*	
S.O. 13	0.06	0.09	0.24	0.28	0.62*	0.05	0.06	0.02	0.20	
S.O. 15	-0.06	-0.06	0.19	0.12	0.22	0.33*	0.19	0.12	-0.04	
S.O. 16	0.02	0.03	-0.01	0.02	0.08	0.68*	0.10	0.10	0.06	
S.O. 17	0.02	0.06	0.01	0.12	0.10	0.15	0.54*	0.13	-0.03	
S.O. 21	0.33*	-0.01	0.39*	0.26	0.15	-0.10	0.19	-0.12	0.10	
S.O. 22	0.54*	-0.12	0.01	0.43*	0.20	-0.04	0.04	0.07	-0.08	
S.O. 24	0.28	0.03	0.14	0.22	0.66*	0.25	0.03	-0.01	-0.09	
S.O. 26	0.57*	-0.05	0.17	0.07	0.27	0.06	0.24	-0.07	-0.01	
S.O. 27	0.17	-0.00	0.49*	0.08	-0.04	0.13	-0.06	0.06	0.35*	
S.O. 28	0.08	0.12	0.06	0.03	0.09	0.66*	0.08	0.08	-0.01	
S.O. 29	0.07	0.17	0.19	0.04	0.06	0.25	0.34*	0.00	0.06	
S.O. 31	0.77*	-0.10	0.14	0.26	-0.03	0.11	0.04	0.22	-0.10	
S.O. 33	0.05	-0.00	0.06	0.62*	0.18	0.08	0.11	0.19	0.07	
S.O. 34	0.69*	0.01	0.18	0.04	-0.02	-0.04	-0.06	0.08	0.17	
S.O. 35	0.13	0.09	0.47*	0.25	-0.01	0.14	-0.14	-0.04	-0.05	
S.O. 36	0.42*	0.11	0.15	0.53*	0.18	0.07	0.12	0.24	-0.05	
S.O. 37	0.22	0.11	-0.06	0.03	0.12	0.03	0.71*	0.02	0.03	
S.O. 38	0.51*	0.03	-0.09	0.48*	0.44*	0.12	0.28	-0.01	-0.09	
S.O. 39	0.36*	0.09	0.03	-0.08	0.13	0.05	0.13	-0.14	-0.05	
S.O. 40	0.59*	0.23	0.07	-0.12	0.24	0.02	0.13	-0.02	0.45*	
S.O. 41	0.33*	0.15	-0.15	0.16	0.29	0.13	0.32	0.16	0.13	
Eigenwaarde	6.229	2.389	2.013	1.870	1.582	1.395	1.254	1.181	1.029	61,1%
Verklaarde variantie	20,1%	7,7%	6,5%	6,0%	5,1%	4,5%	4,0%	3,8%	3,3%	

\* De items met een lading >.30 werden als relevant beschouwd.

De factoren IV en V kunnen gezien worden als nadere uitwerkingen van een algemene behoefte aan een meer systematische aanpak van de sociale ontwikkeling in het onderwijs, terwijl factor VI geduid kan worden als voorwaarde voor en gevolg van een stimulering van de sociale ontwikkeling in het onderwijs. De factoren VII, VIII en IX zijn vrij moeilijk te interpreteren.

Tenslotte is per gevonden factor nagegaan of de items met een voldoende lading beschouwd kunnen worden als een afzonderlijke sub-schaal. Dit resulteerde na berekening van itemrestcorrelaties (iteratief, met een criterium van .35) in 5 sub-schaaltjes. Als definitieve attitude-schaal is gekozen voor de 8 items die overbleven op de eerste factor (de items 21, 22, 26, 31, 34, 36, 38 en 40; de items 39 en 41 werden verwijderd vanwege te lage itemrestcorrelaties). Hierbij hebben de volgende overwegingen gegolden: a) het aantal items dat resteert bij de factoren II t/m IX is in verhouding gering tot zeer gering. b) Wanneer de totale variantie die door de negen factoren tezamen verklaard wordt op 100% wordt gesteld, blijkt dat factor I reeds 40,6% voor zijn rekening neemt, terwijl de tweede factor hieraan slechts 13% toevoegt. c) Op basis van de interpretatie van factor I kan de resulterende schaal een goede index zijn voor datgene wat we willen meten. De definitieve schaal van 8 items wordt in het vervolg aangeduid als *S.O.-index*, d.w.z. een index voor de houding t.a.v. stimulering van de sociale ontwikkeling in het onderwijs, waarbij de nadruk ligt op de behoefte aan en noodzaak van een gestructureerde en meer systematische aanpak van de sociale ontwikkeling. Voor de *S.O.-index* zijn twee betrouwbaarheidscoëfficiënten berekend<sup>6</sup>: de gecorrigeerde Pearson 'split-half' (via een even-oneven itemverdeling) bedroeg 0.85 en de alfa-coëfficiënt 0.84. Bij de gegevens van de groep deelnemers (N = 41) bedroegen deze waarden respectievelijk 0.78 en 0.79 en bij de aangemelde groep (N = 38) 0.85 en 0.80. Deze additionele coëfficiënten zijn berekend, omdat het niet uitgesloten mocht worden geacht dat deze groepen aparte subpopulaties zouden kunnen vormen met betrekking tot de *S.O.-index* met als mogelijk gevolg afwijkende waarden voor de genoemde coëfficiënten. Dit bleek niet het geval te zijn. Over het algemeen kan worden geconcludeerd dat een redelijk betrouwbare *S.O.-index* is samengesteld, vooral als men in aanmerking neemt dat de index uit slechts 8 items bestaat (Kerlinger, 1964, pag. 454).

Hoewel voor de *S.O.-index* een redelijke betrouwbaarheid is verkregen, levert dit nog geen voldoende indicatie op over de validiteit van het instrument. De

inhoudsvaliditeit is enerzijds vastgesteld op basis van de subjectieve oordelen van de samenstellers over de relatie tussen de uitspraken en het begrip 'stimulering van de sociale ontwikkeling in het onderwijs'. Anderzijds is aan deze 'face-validiteit' nadere betekenis gegeven met behulp van de interpretatie van de resultaten van de factor-analyse (zie Tabel 1). De constructvaliditeit is benaderd in de vorm van informatie over de discriminerende validiteit<sup>7</sup>. 'Houding t.a.v. stimulering van de sociale ontwikkeling in het onderwijs' kan nl. een onderdeel vormen van 'houding t.a.v. onderwijsvernieuwing' in het algemeen, omdat het uitvoeren van een onderwijsprogramma voor de sociale ontwikkeling en het deelnemen aan het hoofdonderzoek gezien kunnen worden als het meewerken aan de implementatie van een inhoudelijke onderwijsvernieuwing. Beide indices zullen waarschijnlijk positief samenhangen, hoewel dit natuurlijk niet hoeft te betekenen dat iedere persoon met een positieve houding t.a.v. onderwijsvernieuwing ook een positieve houding heeft t.a.v. stimulering van de sociale ontwikkeling of omgekeerd.

Om een aanwijzing te verkrijgen over de discriminerende validiteit van de *S.O.-index* t.o.v. de *O.V.-index* is een factor-analyse uitgevoerd op de gegevens van de betreffende indices tezamen (N = 216). Uitgaande van een criteriumwaarde van 0.35 vormen alle 8 items van de *S.O.-index* één aparte factor (zie Tabel 2). Bovendien bleek dat deze items op geen van de overige negen factoren (met een eigenwaarde groter dan 1) een significante lading vertoonden. In Tabel 2 zijn alleen de eerste twee factoren van de totale matrix opgenomen. Ook hier geldt dat de items eerst in positieve richting zijn gespiegeld voordat de factor-analyse werd uitgevoerd.

Er is reeds vermeld dat de vragenlijst onderwijsvernieuwing dezelfde 22 items bevatte als de lijst van Veenman (1975). De volgende betrouwbaarheidscoëfficiënten werden berekend: de gecorrigeerde Pearson 'split-half' bedroeg bij de totale groep 'vreemden' (N = 154) 0.79 en de alfa-coëfficiënt 0.81. Bij de groep leerkrachten uit het lager onderwijs uit deze groep 'vreemden' was de Pearson-correlatie 0.84 en de alfa-coëfficiënt 0.86. Bij de subgroep uit het kleuteronderwijs (N = 74) waren deze waarden resp. 0.69 en 0.73. De definitieve schaal 'houding t.o.v. onderwijsvernieuwing' wordt in dit onderzoek verder aangeduid met *O.V.-index*.

Wat de inhoudsvaliditeit van de *O.V.-index* betreft wordt volstaan met de opmerking van Veenman (1975) dat deze is vastgesteld middels de subjectieve oordelen van de samenstellers over de relatie tussen de schaal-items en het begrip 'onderwijsvernieuwing'



Tabel 2 Varimax geroteerde factormatrix van de O.V.-index en de S.O.-index (slechts twee van de tien factoren met een eigenwaarde groter dan 1 zijn weergegeven; zie ook de tekst)

		Factoren			
		I	II	.....	X
O.V. 1		.19	-.07		
O.V. 2		.03	.03		
O.V. 3		.11	.14		
O.V. 4		.01	.64*		
O.V. 5		.08	-.01		
O.V. 6		.16	.24		
O.V. 7		.12	-.02		
O.V. 8		.02	.09		
O.V. 9		.24	.02		
O.V. 10		.24	.29		
O.V. 11		.12	.08		
O.V. 12		.19	.40*		
O.V. 13		.10	.10		
O.V. 14		.01	.22		
O.V. 15		.04	.10		
O.V. 16		.33	.31		
O.V. 17		.04	.60*		
O.V. 18		.12	.12		
O.V. 19		-.01	.21		
O.V. 20		.06	.30		
O.V. 21		.13	.15		
O.V. 22		.06	-.05		
S.O. 21		.48*	-.02		
S.O. 22		.72*	.11		
S.O. 26		.61*	.13		
S.O. 31		.76*	-.03		
S.O. 34		.57*	-.23		
S.O. 36		.67*	.07		
S.O. 38		.60*	.20		
S.O. 40		.48*	-.06		

\* een factorlading > .35 wordt als significant beschouwd

(face-validiteit). Voor nadere informatie over de aanzet tot constructvaliditeit door middel van variantie-analyse wordt verwezen naar Janssen en De Kuyper (1974).

Verdere informatie over de constructvaliditeit van een meetinstrument kan worden verkregen door te onderzoeken of het construct beïnvloed wordt door een bepaalde 'treatment' en/of aanleiding geeft tot verschillen tussen diverse groepen (Cronbach & Meehl, 1955). Hiermee willen we aanduiden dat het verslag van de onderzoeksresultaten in de volgende paragraaf (3.2) ook betekenis heeft in verband met het probleem van de constructvaliditeit van de gebruikte meetinstrumenten.

### 3.2 Resultaten van het attitude-veranderingsonderzoek

Voor het toetsen van hypothese 1 gaat het om een vergelijking tussen de aangemelde groep en de groep deelnemers (zie ook Figuur 3). De resultaten van deze toetsing zijn samengevat in Tabel 3 voor de respondenten uit het kleuter- en lager onderwijs tezamen. Er blijkt een significant verschil op te treden tussen de groep deelnemers en aanmelders op de S.O.-index. Voor de O.V.-index en prioriteitsbeoordeling van doelstelling E kan geen significant verschil worden aangetoond, ofschoon dit verschil wel in de verwachte richting ligt (zie Tabel 3). Wanneer de toetsing wordt uitgevoerd voor de leerkrachten uit het kleuter- en lager onderwijs afzonderlijk, dan blijkt bij de eerstgenoemden op geen van de afhankelijke variabelen een significant verschil op te treden tussen de condities. Bij de leerkrachten uit het lager onderwijs blijkt op alle drie de afhankelijke variabelen een significant verschil tussen de groep deelnemers en aanmelders. De t-waarden voor de S.O.-index, de O.V.-index en doelstelling E zijn respectievelijk 2.6, 2.26 en 2.07 (significant op 5%-niveau).

Als aanvulling op de toetsing van het verschil in de gemiddelde waarden is nagegaan hoeveel variantie van de afhankelijke variabelen verklaard wordt door de onderzoekscondities (indeling in deelnemers en aanmelders). Om dit percentage verklaarde variantie te bepalen is de correlatie tussen de afhankelijke variabelen en een dummy-variabele (score 0 voor de aangemelde groep en score 1 voor de groep deelnemers) gekwadeerd. De resulterende waarde ( $R^2$ ) kan opgevat worden als een indicatie voor de omvang van de verschuiving (attitudeverandering). Voor de respondenten uit kleuter- en lager onderwijs tezamen (zie ook Tabel 3) was alleen de correlatie met betrekking tot doelstelling E significant, terwijl het percentage verklaarde variantie 4,21% bedroeg. Voor de S.O.-index was dit percentage 2,73%, hetgeen niet wijst op een noemenswaardige verschuiving tussen de groep deelnemers en aanmelders.

Voor de respondenten uit het kleuteronderwijs afzonderlijk werden geen significante correlaties gevonden, hetgeen de indruk bevestigt dat tussen de betreffende groepen geen verschil in 'attitude' is te weeggebracht. Bij de groep uit het lager onderwijs bleken de correlaties wel significante waarden te bereiken. Het percentage verklaarde variantie bedroeg hier voor de S.O.-index 10%, voor de O.V.-index 9,22% en voor doelstelling E 12,98%.

Uit het bovenstaande kan echter niet direct worden geconcludeerd dat de 'deelnemers' uit het lager onderwijs in vergelijking met de groep 'aangemeld'

Tabel 3 Resultaten toetsing hypothese 1

		Kleuter- en lager onderwijs tezamen					
	Respondenten	N	X	Sd <sup>1)</sup>	F	R <sup>2)</sup>	t
S.O.-index	deelnemers	41	32.00	5.12	1.38	+	1.83*
	aanmelders	39	29.72	6.01			
O.V.-index	deelnemers	39	80.23	12.01	1.27	+	1.29
	aanmelders	33	76.33	13.56			
Doelstelling E	deelnemers	43	4.26	0.98	1.40	+	1.41
	aanmelders	39	3.92	1.16			

1) In deze kolom staan de standaard-deviaties.

2) Kolom 'R' geeft aan of het verschil tussen de gemiddelde scores in de veronderstelde (+) of juist in de tegengestelde (-) richting ligt.

\*)  $p \leq .05$  (eenzijdig)

uit het lager onderwijs op alle drie de indices positieve attitudes hebben ontwikkeld. Verdere vergelijkingen tussen de experimentele groep deelnemers uit het lager onderwijs met de 'aanmelders' uit het lager onderwijs enerzijds en de controlegroep deelnemers met de aanmelders uit het lager onderwijs anderzijds hebben tot het vermoeden geleid dat vooral de experimentele groep deelnemers uit het lager onderwijs verantwoordelijk is voor het hierboven gevonden verschil tussen de groep 'deelnemers' en de groep 'aangemeld'. De verschilwaarden voor de afhankelijke variabelen tussen de experimentele groep deelnemers uit het lager onderwijs en de groep 'aangemeld' uit het lager onderwijs waren: S.O.-index:  $t = 2.73$  ( $p \leq .05$ ) en  $R^2 = .17$ ; O.V.-index:  $t = 2.50$  ( $p \leq .05$ ) en  $R^2 = .13$ ; algemene doelstelling E:  $t = 1.74$  ( $p \leq .05$ ) en  $R^2 = .11$

De tweede hypothese is getoetst door de experimentele- en 'controle'groep met elkaar te vergelijken (zie Figuur 3). Het verschil tussen beide groepen voor de leerkrachten uit het kleuter- en lager onderwijs tezamen is op geen van de drie afhankelijke variabelen significant (zie Tabel 4). Daarnaast bleek alleen de S.O.-index significant te correleren met de geconstrueerde dummy-variabele (experimenteel/controle) op het 5%-niveau (eenzijdig). Het percentage verklaarde variantie bedroeg 9%, hetgeen erop wijst dat alleen voor de S.O.-index er sprake kan zijn van enige verandering van attitude in positieve richting.

Uit een additionele toetsing van hypothese 2 voor de experimentele- en controle-leerkrachten uit het kleuter- en lager onderwijs afzonderlijk blijkt dat de

vermelde verschuiving vooral toe te schrijven is aan de 'experimentele' leerkrachten uit het lager onderwijs. Voor het kleuteronderwijs waren de t-waarden voor de S.O.-index, de O.V.-index en doelstelling E achtereenvolgens 0.29, 0.48 en 1.31 (niet significant op 5%-niveau). Voor het lager onderwijs waren de waarden achtereenvolgens 2.66, 0.76 en 1.32, waarbij alleen de S.O.-indexwaarde ( $t = 2.66$ ) op het 5%-niveau significant bleek. Het percentage verklaarde variantie voor de S.O.-index bedroeg in dit geval 39%, d.w.z. 39% van de variantie in de S.O.-index wordt verklaard door de onderzoekscondities. Deze gegevens wijzen erop dat bij de experimentele groep leerkrachten uit het lager onderwijs aanwijzingen zijn gevonden voor een vrij forse verschuiving op de S.O.-index.

#### 4. Discussie

De resultaten geven aanleiding tot de conclusie dat vooral door het daadwerkelijk uitvoeren van een onderwijsprogramma gericht op het sociaal-cognitieve aspect van het domein van de sociale ontwikkeling een verschuiving in attitude heeft plaatsgevonden<sup>8</sup>. Deze conclusie geldt niet voor alle onderzochte attitude-indices. De vergelijking tussen de groep deelnemers en 'aangemeld' leverde aanvankelijk aanwijzingen op voor de constatering dat vooral bij de leerkrachten uit het lager onderwijs een verandering op alle drie de attitude-indices heeft plaatsgevonden, terwijl uit additionele vergelijkingen bleek

Tabel 4 Resultaten toetsing hypothese 2

		Kleuter- en lager onderwijs tezamen					
	Respondenten	N	X	Sd <sup>1)</sup>	F	R	t
S.O.-index	experimenteel	28	32.86	4.86	1.23	+	1.60
	controle	13	30.15	5.38			
O.V.-index	experimenteel	27	81.48	11.33	1.42	+	0.97
	controle	12	77.42	13.51			
Doelstelling E	experimenteel	30	4.37	0.85	2.07	+	1.13
	controle	13	4.00	1.23			

1) standaard-deviaties

\*)  $p \leq .05$  (eenzijdig)

dat deze verandering vooral toegeschreven moest worden aan de experimentele groep deelnemers uit het lager onderwijs. Bij de vergelijking tussen de experimentele- en 'controle'-groep geldt een dergelijke verschuiving alleen voor de S.O.-index eveneens bij de lagere school leerkrachten.

Deze conclusies roepen een tweetal vragen op. Waarom is er geen verschuiving in de S.O.-index opgetreden tussen de experimentele- en 'controle'-groep uit het kleuteronderwijs? Hoe komt het dat de verschillen tussen de groep deelnemers en 'aanmelders' zeer waarschijnlijk toe te schrijven zijn aan de experimentele groep leerkrachten uit het lager onderwijs (onderdeel van de groep deelnemers)? Deze vragen zullen wij proberen te beantwoorden met behulp van de in de inleiding besproken componenten die relevant geacht kunnen worden i.v.m. het verschijnsel van attitude-verandering.

Hoewel de experimentele groep in vergelijking met de controlegroep iets meer contact heeft gehad met het onderzoeksteam dat het hoofdonderzoek uitvoerde en daardoor misschien wat meer informatie heeft ontvangen over doel en inhoud van het hoofdonderzoek, achten we dit verschil te gering om de informatie-component als de belangrijkste factor voor de gevonden attitude-verandering te beschouwen. Wanneer de informatie-component de belangrijkste factor zou zijn, zou ook bij de experimentele groep uit het kleuteronderwijs een verschuiving verwacht mogen worden (in vergelijking met de controlegroep uit het kleuteronderwijs). Een dergelijke verschuiving heeft zich echter niet voorgedaan. Ook indien 'exposure' of het ervaren hebben van *positieve gedragsconsequenties* als verklarende factor zou worden gezien, blijft de vraag bestaan waarom de leerkrachten uit het kleuteronderwijs dan niet zo duidelijk veranderd zijn. Ook van deze factoren kunnen we

immers aannemen dat ze min of meer gelijk werkzaam zijn geweest zowel in het kleuter- als lager onderwijs. O.i. is de veronderstelling dat het leerkrachtgedrag de belangrijkste factor is geweest voor de opgetreden attitude-verandering nog het meest plausibel, omdat men in het kleuteronderwijs vermoedelijk het uitvoeren van het betreffende onderwijsprogramma minder sterk als een verandering in het algemene onderwijsgedrag en in het totale curriculum heeft ervaren dan in het lager onderwijs. Zowel de inhoud (sociale situaties tussen kinderen) als de vorm (klassegesprekjes, rollenspel, poppenkastverhaaltjes e.d.) zijn zeer waarschijnlijk wat makkelijker in het relatief minder vastomlijnde curriculum van de kleuterschool in te passen. Als we bedenken dat t.b.v. het hoofdonderzoek elke dag 15 à 30 minuten werden besteed aan de geplande onderwijsleeractiviteiten uit het programma gedurende een periode van minimaal 1 maand en maximaal 4 maanden, lijkt een verandering van leerkracht-gedrag voor een lagere school situatie i.v.m. het onderwijsprogramma aannemelijk. Hierbij moet echter worden opgemerkt dat een interpretatie van een verandering in het leerkrachtgedrag als belangrijkste verklaring voor de gevonden attitude-verandering nog niet hoeft te betekenen dat er sprake is geweest van een betrouwbare curriculumimplementatie, d.w.z. correspondentie tussen het geplande gebruik en de feitelijke uitvoering van het curriculum (Fullan & Pomfret, 1977).

Een generalisatie van de onderzoeksresultaten dient o.i. beperkt te blijven tot leerkrachten die zich (vrijwillig) hebben aangemeld voor deelname aan soortgelijk curriculumonderzoek (zie ook noot 10 en 11). Een algemene slotconclusie als: 'een actieve en bewuste participatie aan een curriculumonderzoek leidt tot een verandering in attitudes t.a.v. aspecten van het onderzoeksobject', is dan ook te hoog aange-

zet. Een dergelijke uitspraak zou hooguit in de vorm van een vraag naar verder onderzoek kunnen worden gesteld. De gevonden resultaten rechtvaardigen wel de conclusie dat leerkrachten uit het lager onderwijs, die zich (vrijwillig) hebben aangemeld voor een curriculumonderzoek met betrekking tot sociale ontwikkeling en een onderwijsprogramma met betrekking tot sociale cognities hebben uitgevoerd, meer positieve attitudes ontwikkelen t.a.v. stimulering van de sociale ontwikkeling in het onderwijs dan hun collega's die geen dergelijk onderwijsprogramma hebben uitgevoerd. Tevens zijn er aanwijzingen voor de conclusie dat bij leerkrachten uit het lager onderwijs die het betreffende onderwijsprogramma hebben uitgevoerd ook verschuivingen optreden in hun houding t.a.v. onderwijsvernieuwing en een hogere prioriteit toekennen aan algemene doelen uit het domein van de sociale ontwikkeling; dit in vergelijking met leerkrachten uit het lager onderwijs die zich alleen hebben aangemeld voor deelname aan een curriculumonderzoek m.b.t. sociale ontwikkeling en geen onderwijsprogramma gericht op sociale cognities in hun klas hebben toegepast<sup>9</sup>. Dat dergelijke conclusies niet opgaan voor de collega-leerkrachten uit het kleuteronderwijs kan te maken hebben met het feit dat voor het kleuteronderwijs de uitvoering van het betreffende onderwijsprogramma minder ingrijpende veranderingen in het leerkrachtgedrag tot gevolg heeft gehad dan in het lager onderwijs<sup>12</sup>.

Een tweede beperking van de onderzoeksresultaten ligt besloten in de vraag naar de effecten op langere termijn. Zo zou nader onderzoek kunnen uitwijzen of een initiële positieve attitude-verandering bij leerkrachten verder wordt versterkt wanneer de betreffende onderwijsinnovatie in de dagelijkse routine is geïncorporeerd. In dergelijk onderzoek zou ook moeten worden nagegaan of in het leerkrachtgedrag veranderingen optreden parallel met de verandering in attitudes.

Wat de *interne validiteit* betreft is nagegaan welke variabelen, anders dan de onafhankelijke, relevant zijn omdat ze de gevonden verschillen of verschuivingen (mede) hebben kunnen veroorzaken. Zoekend naar dergelijke alternatieve verklaringen zijn we uitgegaan van die kenmerken van de diverse respondentgroepen die significant correleren met de afhankelijke variabelen (zie Tabel 5). Andere kenmerken, zoals aantal kinderen in de klas, het gevolgd hebben van een aanvullende cursus, het aantal uren groepswork per week, de hoeveelheid onderrichtsvering, opleiding, soort argumentatie voor rapportcijfers voor 'gedrag' e.d. bleken niet significant te correleren met de drie afhankelijke variabelen. Omdat het soort onderwijs voor de S.O.-index een relevante variabele vormt (zie Tabel 5) is er steeds een uitsplitsing gemaakt naar kleuter- en lager onderwijs.

Voor het kleuteronderwijs bestaan er geen verschillen tussen de onderzoekscondities met betrekking tot leeftijd, aantal teamvergaderingen per jaar en het geslacht. Wel bestaan er verschillen met betrekking tot het aantal opgegeven 'probleemkinderen' in de klas. Ondanks het feit dat de kleuterleidsters uit de 'controle'groep meer 'probleemkinderen' in hun klas signaleren dan hun collega's uit de 'aangemelde groep' (gemiddeld resp. 5.14 en 2.74,  $p < .05$ ) en ondanks de positieve correlatie van dit kenmerk met doelstelling E en de S.O.-index, is er geen verschil geconstateerd tussen beide groepen op deze afhankelijke variabelen. Ditzelfde geldt voor de kleuterleidsters uit de *experimentele* en de *controle*-groep.

Voor de leerkrachten uit het lager onderwijs geldt dat op de relevante kenmerken (Tabel 5) geen significant verschil is geconstateerd tussen de *controle*-groep enerzijds en de *experimentele* en *aangemelde groep* anderzijds. Wel blijkt dat de *experimentele* groep en daarmee ook de totale groep *deelnemers* meer teamvergaderingen per jaar heeft en uit meer

Tabel 5 Relevante kenmerken van de respondentgroepen en hun samenhang met de afhankelijke variabelen (Pearson-correlaties)

	S.O.-index		O.V.-index		Doelstelling E	
	N	r	N	r	N	r
Leeftijd	171	.04	154	-.18*	176	-.02
Geslacht	170	-.13	153	-.20*	175	.06
Aantal teambesprekingen	156	-.01	139	.23*	160	.08
Aantal 'probleem' kinderen	167	.17*	150	.07	171	.17*
Soort onderwijs	171	.22*	154	-.08	176	-.06

\*  $p \leq .05$

vrouwelijke leerkrachten bestaat dan de *aangemelde* groep. Kenmerken die samenhangen met de O.V.-index. Men zou dus kunnen aanvoeren dat de gevonden verschillen op de O.V.-index tussen deelnemers en aanmelders veroorzaakt zijn door een reeds bestaand verschil tussen beide groepen<sup>13</sup>. In dit verband kan worden aangevoerd dat het aantal teamvergaderingen per jaar zowel gevolg als oorzaak kan zijn van een positieve houding t.a.v. onderwijsvernieuwing. De interpretatie dat de gevonden verandering in de O.V.-index vooral veroorzaakt is door het uitvoeren van het onderwijsprogramma wordt ondersteund door het feit dat ook de scores op de S.O.-index en doelstelling E verschillen voor de *aangemelde* groep en de (experimentele) groep *deelnemers*, terwijl de S.O.-index en doelstelling E samenhangen met de O.V.-index (resp.  $r = 0.38$  en  $r = 0.17$ ,  $p \leq 0.05$ ) en niet met geslacht en aantal teamvergaderingen.

Uiteraard is met de bovenstaande argumenten niet *aangehouden* dat de onderzoeksresultaten volledig intern valide zijn, al was het alleen maar vanwege de mogelijkheid dat enkele potentieel relevante kenmerken niet in de vragenlijst zijn vertegenwoordigd. Van de andere kant is op grond van de uitgevoerde controle geen doorslaggevende reden gevonden om aan de interne validiteit in ernstige mate te twijfelen.

Als controle op de *externe validiteit* is nagegaan of de onderzoeksgroepen (de experimentele, 'controle' en *aangemelde* groep) verschillen van de groep 'vreemde' leerkrachten op de relevante kenmerken uit Tabel 5. Indien de groep 'vreemde' leerkrachten<sup>10</sup> op deze kenmerken afwijkt van de onderzoeksgroepen, kan dit een beperking betekenen voor de generaliseerbaarheid van de gevonden resultaten.

Voor het kleuteronderwijs is er geen verschil tussen de 'vreemde' groep en de *experimentele* groep op de relevante kenmerken. Ditzelfde geldt voor de 'aangemelde' en 'vreemde' groep uit het kleuteronderwijs. Ondanks het feit dat de *controle* groep uit het kleuteronderwijs meer 'moeilijke' kinderen in de klas signaleert dan de 'vreemde' groep (een kenmerk dat significant positief samenhangt met de S.O.-index en doelstelling E), scoort de controle groep niet hoger op de S.O.-index en doelstelling E. Voor het kleuteronderwijs kan men concluderen dat de vier groepen gelijkwaardig zijn wat de relevante persoons- en situatiekenmerken betreft.

Voor het lager onderwijs zijn er verschillen tussen de *experimentele* en 'vreemde' groep op de kenmerken geslacht (meer vrouwelijke leerkrachten in de experimentele groep) en aantal teamvergaderingen per jaar (meer bij de experimentele groep). Beide kenmerken hangen positief samen met de O.V.-

index. Beide groepen verschillen echter niet op de O.V.-index. Tussen de leerkrachten uit de 'controle' en 'vreemde' groep is geen verschil geconstateerd. Door leerkrachten uit de 'vreemde' groep worden meer 'moeilijke' kinderen opgegeven dan door hun collega's uit de *aangemelde* groep. Ondanks dit verschil wijken de scores op de S.O.-index voor beide groepen niet af. Wel kent de 'vreemde' groep aan doelstelling E een hogere prioriteit toe dan de *aangemelde* groep, terwijl men juist een eventueel verschil in de andere richting zou verwachten. Wat betreft het lager onderwijs kan men concluderen dat er weliswaar verschillen optreden tussen de 'vreemde' groep enerzijds en de *experimentele* en *aangemelde* groep anderzijds, maar dat deze verschillen geen direct aanwijsbare invloed hebben uitgeoefend op de onderzochte attitudes. De 'vreemde' groep kan men dan ook als gelijkwaardig aan de experimentele, *aangemelde* en controle groep beschouwen op de relevante kenmerken.

Tot besluit van dit onderzoeksverslag worden een drietal kritiekpunten beknopt aan de orde gesteld.

Met betrekking tot de gevolgde survey-methode is het een niet onbelangrijke vraag hoe representatief de verkregen survey-steekproef is. De adequaatheid van een dergelijke steekproef kan moeilijk worden afgeleid aan de hand van 'vuistregels' over minimale eisen t.a.v. het respons-percentage. Kerlinger (1964) noemt in dit verband 80-90 percent, Babbie (1973) spreekt over 50 percent, terwijl Holley et al. (1978) 70 percent acceptabel vinden. Het gebruik van alternatieve survey-methoden (bijv. het persoonlijk interview, per telefoon of door middel van gecontroleerde observatie) werd op grond van onderzoekspraktische redenen (tijdrendend en relatief kostbaar) en op grond van meer fundamentele nadelen niet wenselijk geacht (bijv. betrouwbaarheid van de scoring van de interview-antwoorden, de kans op sociaal-wenselijke antwoorden in een 'face-to-face' interviewsituatie).

Een tweede opmerking betreft de gebruikte statistische analysetechnieken. Het hanteren van de verschillende toetsen kan de indruk wekken dat van de veronderstelling is uitgegaan dat deze toetsen onafhankelijk van elkaar zijn. Dit geldt zowel voor de toetsingen uitgevoerd op de verschillende groepen respondenten (bijv. kleuter- en lager onderwijs), als voor de toetsingen voor de drie afhankelijke variabelen vanwege de intercorrelaties tussen de betreffende indices<sup>14</sup>. Dat wil zeggen dat de toetsingen gedeeltelijk verwijzen naar 'redundante en overlappende aspecten van de data' (Hays, 1977, pag. 593). Dit nadeel hebben wij enigszins proberen te ondervangen door tevens te letten op het percentage variantie

in de afhankelijke variabelen dat verklaard wordt door de betreffende onderzoekscondities<sup>15</sup>.

Een laatste punt van kritiek betreft de vraag of de attitude-verschuiving bij de experimentele groep leerkrachten veroorzaakt is door de 'treatment'. Zijn de opgetreden attitude-veranderingen niet te verklaren als gevolg van een Hawthorne-effect (c.f. Cook, 1962)? In dit geval kan een Hawthorne-effect<sup>16</sup> zijn veroorzaakt door de attractiviteit en motiverende werking die uitgaat van het werken met een nieuw onderwijsprogramma als zodanig in een bewust ervaren experimentele conditie.

Vanwege het feit dat er geen sprake kan zijn van een algemene evidentie voor het Hawthorne-effect in veldexperimenten of laboratoriumsettings (Cook & Campbell, 1976), kan de specifieke inhoud en vormgeving van het onderwijsprogramma gericht op het sociaal-cognitieve aspect van de sociale ontwikkeling gezien worden als de belangrijkste factor voor de gevonden attitude-verandering bij de betreffende leerkrachten.

Noten

1. Met deze algemene omschrijving willen we niet suggereren dat er sprake zou zijn van een uniforme benadering van het begrip 'attitude'. De volgende opmerking van Fishbein & Ajzen (1972) spreekt in dit verband voor zichzelf: 'Considering that it is now 110 years since Herbert Spencer first employed the term attitude in the psychological literature, it is somewhat incredible that the only thing on which most investigators agree is that there exists no commonly accepted definition of the (attitude-)concept'.
2. Een benadering van het begrip 'attitude' waarin naast de affectieve ook de cognitieve en conatieve component zijn opgenomen, zou in principe een multidimensionale meetprocedure noodzakelijk maken, aangezien affect, cognitie en gedrag niet per definitie hoog correleren (Fishbein, 1967b).
3. Andere componenten die een mogelijke invloed hebben op attitudes worden terzijde gelaten, deels omdat ze beschouwd kunnen worden als specificeringen van een van de algemene factoren uit Figuur 1 (bijv. de geloofwaardigheid en de waargenomen deskundigheid van de informatiebron, cognities over de eigenschappen van het attitude-object), deels omdat het onderzoek er niet op is gericht na te gaan welke factoren of componenten in welke mate verantwoordelijk zijn voor een eventuele attitude-verandering (bijv. initiële houding t.a.v. het attitude-object, aanwezigheid van gedragsintenties, normen, motivatie om aan een bepaalde norm te voldoen e.d.). Als voorbeeld voor een meer rechtstreekse modeltoetsing kan onder meer worden verwezen naar de studie van Bentler & Speckart (1979).
4. Hierbij is gebruik gemaakt van het computerpro-

gramma Itemson (auteurs: Van de Weegen & Gremmen, Sociologisch Instituut, K.U. Nijmegen, 1972).

5. Volgens het SPSS-programma (Nie et al., 1975).
6. Hierbij is gebruik gemaakt van het computerprogramma Spalfa (Pedagogisch Instituut, Research Technische Dienstverlening, K.U. Nijmegen, 1971).
7. Over de convergerende validiteit kan geen nadere informatie worden gegeven omdat geen alternatief meetinstrument beschikbaar was voor het betreffende construct. Een vage indicatie kan worden verkregen aan de hand van de correlatie tussen de twee helften van de S.O.-index. Wanneer beide helften als parallelle meetinstrumenten beschouwd worden bedraagt de gekwadeerde 'split-half' correlatiecoëfficiënt 0.73, hetgeen betekent dat 73% van de totale variantie van de twee 'meetinstrumenten' gemeenschappelijk is.
8. Daarnaast kan worden gewezen op de bevinding dat de respondenten over het algemeen een hoge S.O.-index-score behalen hetgeen gezien kan worden als een aspect van de legitimering van een curriculum gericht op de sociale ontwikkeling. De gemiddelde scores op de S.O.-index (minimum 8, maximale score 40) van de verschillende groepen zijn: deelnemers 32.00; aanmelders 29.72; vreemden 30.28.
9. Interessant is in dit verband de bevinding dat de experimentele groep bovendien meer differentieert tussen de vijf algemene onderwijsdoelstellingen (zie Appendix 2) dan de groep 'aanmelders' en 'vreemden'. Op de schaaltes hieronder staan de gemiddelde prioriteitstoekenningen aangegeven van de drie groepen voor de vijf algemene onderwijsdoelstellingen.

	A		B D C E		aanmelders	
A		C	B	D	E	vreemden
A		B C		D	E	experimenteel
	1	2	3	4	5	

10. De 'response-rate' voor de groep 'vreemde' leerkrachten was vrij laag (54%) hetgeen kan betekenen dat deze groep niet representatief is voor de populatie 'vreemden' (niet-aanmelders). Bovendien bleek dat de landelijke a-selecte steekproef (Janssen en De Kuyper, 1974) een hogere O.V.-index-score behaalde dan de 'vreemde' groep uit het lager onderwijs ( $t = 2.26$ ,  $p < .05$ , tweezijdig). Dit zou erop kunnen wijzen dat de groep 'vreemde' leerkrachten uit het lager onderwijs niet a-select tot stand is gekomen.
11. Een generalisatie naar andere curriculuminhouden of domeinen en naar andere omgevingscondities (bijv. leerkrachten uit het voortgezet onderwijs) zou uiteraard te ver voeren.
12. Van de andere kant mag de mogelijkheid niet worden uitgesloten dat dit verschil tussen leerkrachten uit kleuter- en lager onderwijs samenhangt met het feit dat de vragenlijst (onbedoeld) misschien toch meer was afgestemd op de lagere school situatie (gezien enkele op-

- merkingen van leerkrachten uit het kleuteronderwijs van een dergelijke strekking).
13. Aan de samenhang tussen O.V.-index-score en geslacht wordt verder geen aandacht besteed, omdat er reden is om aan te nemen dat deze correlatie is opgevoerd door de oververtegenwoordiging van vrouwelijke respondenten in de onderzoekscondities. Indien het hier een meer 'natuurlijke' samenhang betrof, dan zou in de groep 'vreemde' leerkrachten ook een significante samenhang moeten blijken. Dit bleek niet het geval te zijn ( $r = -0.0007$ ,  $p = 0.995$ ).
  14. Ook willen we erop wijzen dat de groepen soms erg klein zijn. Dit is vooral het geval bij het opsplitsen van de controle groep. Bij een kleine N is een grotere afwijking tussen de gemiddelden vereist. Aangezien we met de groepen werkten zoals die voor het hoofdonderzoek gevormd waren, was er geen mogelijkheid om een meer optimale groepsgrootte te creëren.
  15. Ondanks het feit dat een multivariate analyseprocedure wellicht meer adequaat geweest zou zijn, zijn van de andere kant de analyseresultaten met een zodanige voorzichtigheid gehanteerd, dat de conclusies als gerechtvaardigd kunnen worden beschouwd.
  16. In navolging van Cook (1962) wordt onder het Hawthorne-effect verstaan: 'a phenomenon characterized by an awareness on the part of the subjects of a special treatment, created by artificial experimental conditions. This awareness becomes confounded with the independent variable, thus leading to ambiguous results'.
- ### Literatuur
- Ammons, M., An empirical study of process and product in curriculum development, *The Journal of Educational Research*, 1964, 57, 451-458.
- Babbie, E. R., *Survey Research Methods*. Belmont, Calif., Wadsworth, 1973.
- Bem, D. J., An experimental analysis of self-persuasion, *Journal of Experimental Social Psychology*, 1965, 1, 199-218.
- Bem, D. J., *Beliefs, attitudes and human affairs*. Belmont, Calif., Brooks/Cole, 1970.
- Bentler, P. M., G. Speckart, Models of attitude-behavior relations, *Psychological Review*, 1979, 86 (5), 452-464.
- Bil, J. L. de, J. W. Cornet, G. Kanselaar en J. P. van Wijlen, Een vergelijking tussen enkele attitudes van studenten aan wel en niet geherstructureerde dagopleidingen voor leraren t.b.o., *Pedagogische Studiën*, 1978, 55 (4), 192-203.
- Campbell, D. T., Factors relevant to the validity of experiments in social settings, *Psychological Bulletin*, 1957, 54, 297-312.
- Campbell, D. T. & J. C. Stanley, Experimental and quasi-experimental designs for research, in: N.L. Gage (Ed.), *Handbook of research on teaching*. Chicago, Rand McNally & Company, 1963.
- Child, D., *The essentials of factor analysis*. London, Holt, Rinehart & Winston, 1970.
- Cook, D. L., The Hawthorne Effect in Educational Research, *Phi Delta Kappan*, 1962, 44, 116-122.
- Cook, Th. D. & D. T. Campbell, The design and conduct of quasi-experiments in field setting, in: M.D. Dunnette (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology*, Chicago, Rand McNally, 1976.
- Cook, W. W., C. H. Leeds & R. Callis, *The Minnesota teacher attitude inventory*. New York, The Psychological Corporation, 1951.
- Corte, E. De, *Onderwijsdoelstellingen*. Leuven, Universitaire Pers, 1973.
- Cronbach, L. J. & P. C. Meehl, Construct validity in psychological tests, *Psychological Bulletin*, 1955, 4, 281-302.
- Dann, H. D., B. Cloetta, G. Müller-Fohrbrodt & R. Helmreich, *Umweltbedingungen innovativer Kompetenz*. Stuttgart, Ernst Klett Verlag, 1978.
- Dunn, C. J. & G. T. Kowitz, Teacher perceptions and correlates of academic achievement, *School and Society*, 1970, 98, 370-372.
- Festinger, L., *A theory of cognitive dissonance*. Stanford, Stanford University Press, 1957.
- Fishbein, M., Attitude and prediction of behavior, in: M. Fishbein (Ed.), *Readings in attitude theory and measurement*. New York, John Wiley & Sons, Inc. 1967a.
- Fishbein, M., A behavior theory approach to the relation between beliefs about an object and the attitude toward the object, in: M. Fishbein (Ed.), *Readings in attitude theory and measurement*. New York, John Wiley & Sons, Inc., 1967b.
- Fishbein, M. & J. Ajzen, Attitudes and opinions, *Annual Review of Psychology*, 1972, 23, 487-544.
- Fishbein, M. & J. Ajzen, *Belief, attitude, intention and behavior*. Reading, Mass., Addison-Wesley, 1975.
- Fullan, M. & A. Pomfret, Research on curriculum and instruction implementation, *Review of Educational Research*, 1977, 47 (1), 335-397.
- Gerris, J. R. M., *Ontwikkeling en fundering van onderwijsdoelstellingen voor de stimulering van de sociaal-cognitieve ontwikkeling*, Intern rapport 76ON01, S.V.O.-project 0360, Katholieke Universiteit Nijmegen, 1976.
- Gerris, J. R. M., Development of educational goals and learner objectives for the stimulation of social development: a procedural proposal, in: C. F. M. van Lieshout and D. J. Ingram (Eds), *Stimulation of social development in school*. Lisse, 1977.
- Gerris, J. R. M., Onderzoek van onderwijsdoelstellingen vanuit een curriculum-theoretisch perspectief, *Pedagogische Studiën*, 1978, 55, 299-312.
- Gerris, J. R. M., Onderwijsprogramma's gericht op de sociale ontwikkeling: een overzicht en een uitzicht, *Pedagogische Studiën*, 1980, 57 (2), 61-86.
- Gerris, J. R. M., F. Jansen & C. R. Badal, *Denken over jezelf en de ander, curriculum voor de systematische begeleiding van de sociaal-cognitieve ontwikkeling van kinderen van 4 tot 9 jaar*, deel I en deel III, Experimentele versie, S.V.O.-project 0360, Katholieke Universiteit Nijmegen, Nijmegen, 1977.
- Giacquinta, J. B., The process of organizational change in schools, in: F. H. Kerlinger (Ed.), *Review of research in education*, vol. 1, 178-208, Itasca (Ill.), Peacock, 1973.
- Hall, G. E. & S. F. Loucks, A developmental model for

- determining whether the treatment is actually implemented, *American Educational Research Journal*, 1977, 14(3), 263-276.
- Hays, W. L., *Statistics for the social sciences*. (2nd ed.), New York, Holt, Rinehart & Winston, 1977.
- Hettema, P. J., *Doceerstijlen: een exploratieve studie bij het Havo*. NIVOR, Katholieke Universiteit Nijmegen, Nijmegen, 1973.
- Hinsch, R., *Einstellungswandel und Praxisschock bei jungen Lehrern*. Weinheim/Basel, Beltz Verlag, 1979.
- Hoepfner, R., P. A. Bradley & W. J. Doherty, *National priorities for elementary education*. Los Angeles, CSE monograph, 473.
- Holley, F. M., G. Ligon & P. Matuszek, *How to get more back: Increasing questionnaire return rates*. Paper presented at the AERA-meeting, Toronto, maart 1978.
- Hoy, W. K., Organizational socialization: The student-teacher and pupil control ideology, *The Journal of Educational Research*, 1967, 61, 153-155.
- Jansen, F., J. R. M. Gerris & C. R. Badal, *Denken over jezelf en de ander, curriculum voor de systematische begeleiding van de sociaal-cognitieve ontwikkeling van kinderen van 4 tot 9 jaar, deel II en deel IV*, Experimentele versie, S.V.O.-project 0360, Katholieke Universiteit Nijmegen, Nijmegen, 1977.
- Janssen, G. & A. de Kuyper, Meting van de houding tegenover onderwijsvernieuwing, *Pedagogische Studiën*, 1974, 51, 280-283.
- Jong, O. de, Onderwijsangst en onderwijszorgen: een onderzoek bij studenten chemie tijdens hun opleiding tot leraar, *Pedagogische Studiën*, 1980, 57 (5), 218-228.
- Kerlinger, F. N., *Foundations of Behavioral Research*. New York, Holt, 1964.
- Khan, S. B. & J. Weiss, The teaching of affective responses, in: R. M. W. Travers (Ed.), *Second Handbook of research on teaching*. Chicago, Rand McNally, 1973.
- Kremer, L., Teachers' attitudes toward educational goals as reflected in classroom behavior, *Journal of Educational Psychology*, 1978, 70 (6), 993-997.
- Loree, M. R., Shaping teacher's attitudes, in: B.O. Smith (Ed.), *Research in teacher education*. Englewood Cliffs, N. J., Prentice-Hall, 1971, 99-118.
- McGuire, W. J., The nature of attitudes and attitude change, in: G. Lindzey & E. Aronson (Eds), *The Handbook of social psychology* (2nd ed., vol. 31). Readings, Mass., Addison-Wesley, 1969.
- Meyer, H. L., *Einführung in die Kurrikulummethodologie*. München, Kosel Verlag, 1972.
- Nie, H. H., C. H. Hull, J. G. Jenkins, K. Steinbrenner & D. H. Bent, *S.P.S.S., statistical package for the social sciences* (2nd ed.), New York, McGraw-Hill, 1975.
- Osgood, C. E., G. J. Suci & P. H. Tannenbaum, *The measurement of meaning*. Urbana, University of Illinois Press, 1957.
- Rabinowitz, W. & I. Rosenbaum, Teaching experience and teaching attitudes, *Elementary School Journal*, 1960, 60, 313-319.
- Silbermann, M., Behavioral expression of teachers' attitudes toward elementary school students, *Journal of Educational Psychology*, 1969, 60, 402-407.
- Thurstone, L. L., The measurement of social attitudes, *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1931, 26, 249-269.
- Vandenbergh, R. & S. Janssens, De houding van leerkrachten uit het lager onderwijs tegenover onderwijsverandering, *Tijdschrift voor Opvoedkunde*, 1971-1972, 17 (4), 209-231.
- Veenman, S. A. M., *Training op basis van interactie-analyse*. Tilburg, Uitgeverij Zwijsen, 1975.
- Veenman, S. A. M., Een schaal betreffende angst voor onderwijzen, *Pedagogische Studiën*, 1978, 55 (3), 151-161.
- Zajonc, R. B., Attitudinal effects of mere exposure, *Journal of Personality and Social Psychology. Monograph Supplement*, 1968, 1-27.

Curricula vitae

J. R. M. Gerris: zie *Pedagogische Studiën*, 1980, 57 (2), 86

J. Schoeber (1954) studeerde na zijn gymnasiale opleiding sociale psychologie te Nijmegen. Doctoraal examen in december 1979. Tijdens zijn studie liep hij stage bij S.V.O.-project 0360, in het kader waarvan hij ook zijn doctoraalscriptie maakte. Is op dit moment dienstplichtig militair.

Bijlage 1 *Uitspraken van de schaal 'Houding t.a.v. stimulering van de sociale ontwikkeling in het onderwijs' (de negatief geformuleerde items zijn onderstreept)*

- S.O. 1 Sociale ontwikkeling als onderdeel van de totale ontwikkeling van het kind wordt te veel verwaarloosd in het onderwijs.
- S.O. 2 De verzorging van de sociale ontwikkeling hoort in het gezin thuis en niet op school.
- S.O. 3 Bij sociale ontwikkeling moet het er vooral om gaan, dat het kind leert zich te houden aan geboden, verboden en beleefdheidsregels.
- S.O. 4 Op de sociale ontwikkeling van het kind kan men geen invloed van betekenis uitoefenen, omdat deze ontwikkeling vooral afhankelijk is van de persoonlijkheid van het kind.
- S.O. 5 Het is noodzakelijk dat de school vooral ook aandacht besteedt aan de sociale ontwikkeling van het kind.
- S.O. 6 Het leren van sociale vaardigheden behoort in dienst te staan van andere schoolvakken, zoals rekenen en taal.
- S.O. 7 Elke leerkracht uit het kleuter- en basisonderwijs zou regelmatig (1 à 2 keer per week) aandacht moeten besteden aan het begeleiden van de sociale ontwikkeling van de kinderen.
- S.O. 8 Ik geef de voorkeur aan een klas waarin sociale probleemsituaties besproken wor-



	den boven een klas waarin zo-hoort-het regels geleerd worden.	<u>S.O.25</u>	onderwijsleerpakket.
<u>S.O. 9</u>	Buiten de school om zijn zoveel invloeden aanwezig op de sociale ontwikkeling dat je als leerkracht er beter niet aan kunt beginnen.	<u>S.O.26</u>	De school moet zich beperken tot de intellectuele ontwikkeling van het kind.
S.O.10	Het stimuleren van de sociale ontwikkeling stimuleert tevens de ontwikkeling van een evenwichtige volwassen persoonlijkheid.	S.O.27	In de sociale ontwikkeling van het kind hoeft men niet systematisch in te grijpen. Zoals de zaak nu verloopt is het goed.
<u>S.O.11</u>	Het begeleiden van de sociale ontwikkeling op school zou slechts dan mogen gebeuren, als de leerkracht er zeker van is dat dit geen nadelige gevolgen (bijv. tijdnood) zal hebben voor het bestaande lesprogramma.	S.O.28	In het onderwijs is tot nu toe te weinig aandacht besteed aan de vaardigheid van het kind om zich te verplaatsen in het standpunt van anderen.
<u>S.O.12</u>	Een programma voor de stimulering van de sociale ontwikkeling draagt het gevaar met zich mee, dat het ertoe kan leiden dat kinderen zich alleen maar volgens een vast patroon gaan gedragen.	<u>S.O.29</u>	Het inbrengen van het sociale aspect in het onderwijs vereist dat de leerkracht veel meer persoonlijk bij de kinderen betrokken wordt.
S.O.13	Onderzoek ten behoeve van onderwijsvernieuwing moet ook betrekking hebben op vakgebieden, die momenteel (nog) niet in het onderwijsprogramma zitten, zoals bijv. de sociale ontwikkeling van kinderen.	<u>S.O.30</u>	Sociale ontwikkeling is zoiets persoonlijks, dat je daar als leerkracht vanaf moet blijven.
<u>S.O.14</u>	Als kinderen leren hoe ze sociale probleemsituaties kunnen aanpakken leidt dit tot ongezonde verhoudingen tussen leerkracht en kinderen.	<u>S.O.31</u>	Het leren van sociale vaardigheden vind ik wenselijk, omdat er dan minder ordeproblemen en storingen voorkomen tijdens de reken- en taallessen.
S.O.15	Het leren van sociale vaardigheden aan kinderen vereist, dat je als leerkracht jezelf ter discussie durft te stellen.	S.O.32	De leerkracht heeft geen bijscholing en/of programma nodig voor het begeleiden van de sociale ontwikkeling van de kinderen.
S.O.16	Stimulering van de sociale ontwikkeling draagt bij tot meer onderling begrip en verantwoordingsgevoel bij de mensen.	S.O.33	Stimulering van de sociale ontwikkeling zou een vaste plaats in het onderwijspakket moeten hebben, omdat het bijdraagt tot betere schoolprestaties.
<u>S.O.17</u>	Persoonlijk heb ik er weinig behoefte aan om de kinderen te leren sociale situaties te analyseren op de emotionele aspecten.	S.O.34	Door het gebruik van een programma voor sociale ontwikkeling voorkom je dat er eenzijdig gelet wordt op de intellectuele ontwikkeling van het kind.
S.O.18	In de omgang met de kinderen kun je als leerkracht veel doen aan de sociale ontwikkeling.	S.O.35	Voor de toepassing van een onderwijsprogramma, dat gericht is op de sociale ontwikkeling, is geen extra begeleiding van de leerkracht nodig.
S.O.19	Het geven van een onderwijsprogramma voor de sociale ontwikkeling vraagt m.i. van de leerkracht het afzien van de traditionele leerkracht-leerling verhouding.	S.O.36	Het belang van een sociaal-ontwikkelingsprogramma wordt in het onderwijs te weinig erkend.
<u>S.O.20</u>	De beste sfeer in de klas bereik je als iedereen zich aan vaste regels houdt.	<u>S.O.37</u>	Het wordt hoog tijd dat de leerkracht gebruik kan maken van onderwijsprogramma's voor de sociale ontwikkeling.
<u>S.O.21</u>	Begeleiding van de sociale ontwikkeling moet worden overgelaten aan het eigen initiatief van de leerkracht.	S.O.38	Dat kinderen al leren hoe ze sociale probleemsituaties kunnen analyseren of aanpakken, vind ik ongezonder en te vroeg.
S.O.22	Omdat de leerkracht onvoldoende hulpmiddelen en deskundigheid heeft om de sociale ontwikkeling op eigen gelegenheid te stimuleren, is het wenselijk dat er een programma ontwikkeld wordt.	S.O.39	In een school die zich richt op de totale ontplooiing van het kind mag een onderwijsprogramma voor de sociale ontwikkeling niet ontbreken.
<u>S.O.23</u>	Als de kinderen op de school ingeleid worden in de sociale vaardigheden heeft dit tot gevolg dat ze hun plaats niet meer weten t.a.v. de leerkracht (volwassene).	<u>S.O.40</u>	Het is beter dat kinderen hun sociale probleemsituaties, zonder hulp van buiten af, zelf leren oplossen.
S.O.24	Het begeleiden van de sociale ontwikkeling zou een vaste plaats moeten hebben in het	S.O.41	De school heeft een programma voor sociale ontwikkeling alleen nodig voor het begeleiden van kinderen met gedragsmoeilijkheden.
			De belangstelling voor sociale ontwikkeling als onderdeel van het onderwijspakket is een modeverschijnsel, dat niet wezenlijk zal bijdragen tot een kwalitatieve verbeter-

- S.O.42 ring van het onderwijs.  
Sociale ontwikkeling houdt uiteindelijk in, dat men leert positief rekening te houden met het standpunt van anderen.
- Bijlage 2 *Omschrijving van de vijf algemene onderwijsdoelstellingen te rangordenen naar prioriteit (1 tot 5, waarbij 1 duidt op een zeer lage prioriteit en 5 op een zeer hoge prioriteit)*
- A: De leerlingen kunnen feiten en bewerkingsregels uit de wereld van de getallen, de taal en de natuur opnoemen en onthou-

- den
- B: De leerlingen kunnen verworven kennis over de wereld van de getallen, de taal en de natuur gebruiken en toepassen
- C: De leerlingen kunnen materialen en producten uit de wereld van de getallen, de taal en de natuur vaardig hanteren
- D: De leerlingen kunnen omgaan met sociale en emotionele aspecten van zichzelf en van hun eigen persoonlijke ontwikkeling
- E: De leerlingen kunnen omgaan met anderen en met hun omgeving

Manuscript aanvaard 12-8-'80