

Specialisatie of geen specialisatie in de opleiding tot onderwijsgevende in het basisonderwijs?

S. A. M. VEENMAN*

Instituut voor Onderwijskunde, K.U. Nijmegen

Samenvatting

In het zgn. rapport Lochem III wordt voor de nieuwe opleiding leraren basisonderwijs een specialisatie voor het jongere kind en voor het oudere kind voorgesteld.

Hiertegen zijn recentelijk bezwaren ingebracht. Een van deze bezwaren wordt op zijn houdbaarheid bekeken door enige gegevens over het onderwijzen te overleggen.

1. Inleiding

Dit artikel wil niet meer zijn dan een bescheiden bijdrage in de recentelijk ontstane discussie over de vraag of het wenselijk is in de nieuwe opleiding leraren basisonderwijs specialisaties aan te brengen voor het geven van onderwijs aan het jongere en aan het oudere kind. Ten behoeve van een juiste achtergrond van de discussie zal eerst een samenvatting worden gegeven van de voorstellen in deze van de werkgroep die belast is geweest met het ontwerpen van een opleiding voor de nieuwe basisschool, en de gehanteerde argumenten. Vervolgens zullen een drietal uitspraken worden aangehaald die deze voorstellen afwijzen of er enigszins terughoudend tegenover staan. Een van deze afwijzende uitspraken is voor mij aanleiding geweest om dit artikel te schrijven. Door het vermelden van enkele onderzoeksgegevens wil ik bij de aangehaalde afwijzing wat kanttekeningen plaatsen. Zijdelings zal ook even gewezen worden op ontwikkelingen in het buitenland.

2. Het Lochem III - rapport

In 1972 heeft de minister van Onderwijs en Wetenschappen zijn goedkeuring gegeven aan de instelling van een geïntegreerde werkgroep voor de opleiding van onderwijzers en kleuterleidsters. Deze werkgroep heeft de opdracht gekregen de problemen

en konsekventies te bestuderen, die een eventuele integratie van kleuteronderwijs en lager onderwijs voor de opleiding kan hebben. In 1975 is de werkgroep gekomen met voorstellen voor een structuur van één instituut dat leraren in drie jaar opleidt voor de toekomstige basisschool voor 4- tot 12-jarigen. Deze voorstellen zijn neergelegd in het 'Rapport van de werkgroep belast met het ontwerpen van een opleiding tot onderwijsgevende in het basisonderwijs voor 4- tot 12-jarigen', het zogenaamde rapport Lochem III.

Het is niet de bedoeling van dit artikel om in te gaan op alle geopperde voorstellen. Slechts één ervan wil ik hier aanhalen, namelijk het voorstel om na een propaedeutische periode van maximaal één jaar de student de mogelijkheid te geven te kiezen voor een specialisatie voor het jongere kind (4 tot 8 jaar) of een specialisatie voor het oudere kind (8 tot 12 jaar), naast een gemeenschappelijke opleiding. De werkgroep zegt hierover (ik citeer): 'Het geven van onderwijs aan 4- à 5-jarige kinderen vraagt om andere kwaliteiten dan het lesgeven aan kinderen van 11 en 12 jaar. Omgaan met en onderwijs geven aan 4-jarige kleuters vraagt bovendien om een andere instelling en gerichtheid dan onderwijs geven aan kinderen die aan de poort van het voortgezet onderwijs staan. Voor het onderwijs aan de jongere kinderen in het basisonderwijs is een gespecialiseerde voorbereiding nodig van daartoe gemotiveerde onderwijzers. Voor het geven van onderwijs aan de oudere kinderen in het basisonderwijs geldt hetzelfde. Daarom staat de werkgroep een onderwijzer voor ogen, die specifiek is voorbereid op het leiding geven aan het jongere, dan wel aan het oudere kind' (p. 14). De werkgroep legt het onderscheid tussen het jongere en oudere kind omstreeks het achtste jaar. Hiervoor worden een tweetal praktische argumenten gegeven: 1. omstreeks het achtste jaar kan de introductie in de

* Dr. M. J. C. Mommers ben ik erkentelijk voor zijn commentaar op dit artikel, waarvan dankbaar gebruik is gemaakt.

instrumentele kulturele vaardigheden (lezen, schrijven en rekenen) voor de meeste kinderen min of meer als afgesloten worden beschouwd, 2. veel kinderen blijken omstreeks deze leeftijd in staat tot het volgen van een meer gesystematiseerde aanpak van kennisgebieden als geschiedenis, aardrijkskunde, natuurkunde. De specialisatie die de werkgroep zich voorstelt, gaat niet zover dat de afgestudeerde student alleen bevoegd zou zijn tot het lesgeven aan het jongere kind, of alleen aan het oudere kind. De nieuwe leraar moet in staat zijn in het gehele basisonderwijs te functioneren, maar specifiek voorbereid zijn op het werken met jongere dan wel oudere kinderen in de school. Tot zover de werkgroep over het onderwerp specialisatie.

3. Enige bedenkingen tegen specialisatie

In de Volkskrant van zaterdag 30 juli 1977 spreekt de heer Erades, directeur van de Haanstrakweekschool voor kleuterleidsters en tevens lid van de 'Coördinatiecommissie Opleidingen', zich in een interview met Maria Hendriks uit tegen specialisatie. Ik citeer de heer Erades: 'Als deze specialisatie erdoor komt, mag je wat mij betreft het hele nieuwe basisonderwijs in de sloot schuiven'. Hij vindt een scheiding tussen leren onderwijsgeven aan het jonge kind en aan het oudere kind principiële onjuist. Volgens de heer Erades maakt het niets uit of je te maken hebt met volwassenen of kleuters, voor het lesgeven aan jonge kinderen is beslist geen andere houding nodig dan bij oudere kinderen. Wel meent hij dat de vorm van lesgeven anders is.

Toch een pleidooi voor specialisatie? Nee, want verderop legt Erades uit dat de basistechnieken die je als onderwijzer moet beheersen, in verschillende situaties kunt gebruiken bij kinderen van verschillende leeftijden. Hij vindt dat er niet gespecialiseerd moet worden in jonge kinderen - oudere kinderen, maar op grond van de speciale talenten van een student. Dit laatste argument hoeft volgens mij specialisatie echter niet uit te sluiten.

In de Volkskrant van de week daarop (6 augustus 1977) onderschrijft een adjunct-directeur van een andere opleidingsschool voor kleuterleidsters (in de rubriek 'geachte redactie') de mening van de heer Erades dat een scheiding tussen het oudere en het jongere kind principiële onjuist is. Nieuwe argumenten worden niet genoemd.

Bij de officiële installatie van de drie commissies die zich bezighouden met de nieuwe opleiding leraren basisonderwijs (de Spreidingscommissie Opleidingen, de Innovatiecommissie Opleidingen en de

Coördinatiecommissie Opleidingen) heeft minister Van Kemenade enige terughoudendheid getoond tegenover de door de werkgroep voorgestelde specialisatie. Ik citeer: 'Een propaedeutische periode van ten hoogste één jaar spreekt mij aan. Dat is genoegzaam bekend. Wat voorzichtiger wil ik toch zijn met betrekking tot de voorgestelde specialisatie voor het jongere en voor het oudere kind. Deze specialisatievormen lijken aantrekkelijk, maar ik zie toch graag dat de adviescommissie nog naar andere wijzen van specialisatie zoekt'. (Uitleg, 13 juli 1977, p. 11). De terughoudendheid van de minister lijkt voornamelijk van pragmatische aard te zijn. Hij acht bemanningsmoeilijkheden, met name voor kleine scholen op het platteland, niet uitgesloten.

We hebben hier drie opvattingen over de voorgestelde specialisatie, variërend in intensiteit van *fel tegen* tot *enige scepsis*. De bezwaren tegen specialisatie zijn deels meer van principiële aard (het maakt niet uit of je te maken hebt met jongere of oudere kinderen, de onderwijsbasistechnieken zijn gelijk), deels meer van pragmatische aard (bemanningmoeilijkheden). Deze bezwaren verdienen in de Innovatiecommissie Opleidingen zorgvuldige aandacht te krijgen en op hun deugdelijkheid te worden beproefd.

Van mijn kant wil ik als buitenstaander ingaan op de vraag of het iets uitmaakt aan welke leeftijdsgroep van kinderen je lesgeeft. De werkgroep vindt van wel: het geven van onderwijs aan jongere kinderen vraagt om andere kwaliteiten dan lesgeven aan oudere kinderen. De heer Erades, als ik hem goed interpreteer, vindt van niet. Is deze laatste opvatting houdbaar? Op de gestelde vraag wil ik een voorlopig antwoord geven door enige resultaten van onderzoek over het onderwijzen aan jongere en oudere kinderen te overleggen. Het is niet mijn bedoeling in te gaan op ontwikkelingspsychologische argumenten inzake de voorgestelde specialisaties. Het is mijn hoop dat meer ter zake deskundigen dit willen doen. Historisch gezien hebben wij een duidelijk andere opleiding gegeven aan kleuterleidsters en onderwijzers. Het zou zeer nuttig zijn om te expliciteren tot welke inzichten en verworvenheden deze twee opleidingen over de beroepsvoorbereiding gekomen zijn. Ook dit wil ik hier niet doen. Ik beperk me tot enkele onderzoeken waar het gedrag van leerkrachten in relatie tot jongere en oudere kinderen in het basisonderwijs bestudeerd zijn. Hiervoor, en dat is een beperking, ben ik aangewezen op Amerikaanse studies, omdat Nederlandse gegevens niet voorhanden zijn.

4. Enige onderzoeksgegevens over het onderwijs

De eerste studie die ik hier wil bespreken is de 'Beginning Teacher Evaluation Study'. Deze zes jaar durende studie is gericht op het identificeren van die vaardigheden en kwaliteiten die een beginnende leerkracht nodig heeft om in zijn klas het leren effectief te doen verlopen. Het onderzoek wordt uitgevoerd onder auspiciën van de 'California Commission for Teacher Preparation and Licensing', en kent drie fasen: a. voorbereiding (1972-73), b. ontwikkeling van meetinstrumenten, formuleren van hypothesen over verbanden tussen onderwijsgedrag en leerprestaties met in achtname van leerlingkenmerken, leerkrachtkenmerken, en kenmerken en klimaat van de school (1973-74), c. verbetering van meetinstrumenten, uitgebreide veldstudies om de geformuleerde hypothesen te toetsen (1974-77), het nemen van beleidsbeslissingen inzake opleiding en diplomering, verspreiding van resultaten (1977-78). Het onderzoek wordt door verschillende onderzoeksinstituten uitgevoerd en valt uiteen in een groot aantal deelonderzoekingen. Op dit moment zijn enkele resultaten bekend uit de tweede fase van het project. Dit betekent, het zij uitdrukkelijk vermeld, dat de gevonden uitkomsten een voorlopig karakter dragen, gebonden zijn aan de gekozen proefgroepen en opgevat moeten worden als hypothesen die in de derde fase van het project nog op hun houdbaarheid moeten worden getoetst.

Een eerste deelstudie is uitgevoerd door het Far West Laboratory for Educational Research and Development (Tikunoff, Berliner, Rist, 1975; Berliner, Tikunoff, 1976). In deze studie werden klassen van een speciaal uitgezochte groep van leerkrachten (vrijwilligers) geanalyseerd. Tweehonderd leerkrachten, 100 uit de tweede klas (gemiddelde leeftijd van de leerlingen 7 jaar) en 100 uit de vijfde klas (gemiddelde leeftijd van de leerlingen 10 jaar), gaven gedurende twee weken een leereenheid over lezen en rekenen/wiskunde. Elke leereenheid omvatte een beschrijving van de uitgangspunten, doelstellingen, voortoetsen, instruktie-materialen, leeractiviteiten en natoetsen. In de tweede klas werd in die twee weken twintig minuten per dag uit de leereenheid onderwezen, in de vijfde klas vijfenveertig minuten. Na inspectie van de leerresultaten op de natoetsen, met in achtname van de uitkomsten op de voortoetsen, werden uit elk leerjaar 20 klassen gekozen: 10 klassen die relatief gezien de beste leerprestaties behaalden en 10 klassen die relatief gezien de slechtste leerprestaties behaalden. De leerkrachten in deze klassen werden een week geobserveerd door getrainde ethnografen. De obser-

vaties werden vastgelegd in geschreven protocollen (vijf voor lezen, vijf voor rekenen/wiskunde, drie informele en een samenvatting). Vervolgens werden de protocollen van de meer effectieve en van de minder effectieve leerkrachten door zes beoordelaars bestudeerd. In meer dan 200 begrippen werden verschillen tussen leerkrachten beschreven. Begrippen die ongeveer dezelfde betekenis hadden, werden gekombineerd tot één dimensie of variabele. Aldus werd de verzameling begrippen teruggebracht tot 61 dimensies. Deze hadden o.a. betrekking op het klimaat in de klas, de didactische activiteiten van de leerkracht, de wijze waarop hij toezicht uitoefent, en zijn karakteristieke uitingen. Alle protocollen werden tot slot door twintig beoordelaars beoordeeld op aan- of afwezigheid van deze dimensies.

Van de 61 dimensies bleken er 21 algemeen te zijn, d.w.z. zij diskrimineerden tussen meer effectieve en minder effectieve leerkrachten inzake het lezen in de tweede klas, het rekenen in de tweede klas, het lezen in de vijfde klas en het rekenen in de vijfde klas. Dimensies als 'kontrolle op het leren', 'spontaniteit', 'struktureren' werden consistent bij de meer effectieve leerkrachten aangetroffen. Dimensies als 'abruptheid', 'kleineren' werden in alle situaties aangetroffen bij de minder effectieve leerkrachten. De andere dimensies bleken gekoppeld te zijn aan leerjaar of vak. Gekeken naar leerjaar: in de tweede klas diskrimineerden 25 dimensies tussen effectieve en minder effectieve leerkrachten, zowel bij het lezen als bij rekenen; in de vijfde klas slechts 3. Gekeken naar vak: 7 dimensies diskrimineerden in beide leerjaren voor rekenen, en 14 voor lezen. Tussen leerjaren en vakken werden opmerkelijke verschillen gekonstateerd.

Uit deze studie werd o.m. de volgende (voorlopige) konklusie getrokken: leerkrachten in de tweede en in de vijfde klas onderwijzen lezen en rekenen/wiskunde op zeer verschillende wijzen. Dit heeft, volgens de onderzoekers, gevolgen voor de opleiding van onderwijsgeevenden en voor toekomstig onderzoek van het onderwijzen (Tikunoff, Berliner, Rist, 1975). Gezien de vraagstelling van dit artikel maakt het – naast het betrokken vak – toch wel iets uit aan welke leeftijdsgroep van kinderen onderwezen wordt.

Een tweede deelstudie in de 'Beginning Teacher Evaluation Study' is uitgevoerd door 'Educational Testing Service of Princeton' (McDonald, 1976a, 1976b). Aan deze studie namen 95 leerkrachten (vrijwilligers) van 43 scholen deel (41 leerkrachten uit het tweede leerjaar en 54 leerkrachten uit het vijfde leerjaar). Gedurende het schooljaar 1973-74

werden tweemaal de leerprestaties in rekenen en lezen vastgesteld, evenals de houding van de leerlingen ten aanzien van deze vakken (in het najaar en in het voorjaar). Elke leerkracht werd in de tussenliggende periode tweemaal geobserveerd. Tevens gaven de leerkrachten tweemaal een beschrijving van de doelen en inhouden van hun instructie in lezen en rekenen en hun onderwijsstrategieën, en werden gegevens verzameld over cognitieve stijl, attitudes, relaties in het schoolteam e.d. (zie *The Journal of Teacher Education*, 1976, p. 314-334). De observaties hadden betrekking op de wijzen waarop de leerkrachten de klas organiseerden, de soorten en hoeveelheden instructiematerialen, hun interacties met de leerlingen en de inhoud van de instructie. Bij de bespreking van deze studie zullen we ons beperken tot het onderwijsgedrag en de organisatievormen van de leerkrachten. Dit onderwijsgedrag werd gekorreleerd met de studieprestaties van de leerlingen. Ook hier geldt dat de resultaten nog voorlopig zijn en beschouwd dienen te worden als hypothesen die in de derde fase van de studie verdere toetsing behoeven.

Door velen wordt stilzwijgend aangenomen dat er een aantal fundamentele onderwijsvaardigheden zijn, die elke leerkracht moet beheersen. Een van de meest belangrijke resultaten van deze studie was dat geen enkele vaardigheid op zich en niet één enkele, afzonderlijke onderwijspraktijk effectief bleek te zijn én in de tweede klas én in de vijfde klas, én voor het onderwijzen van lezen én rekenen. In de vijfde klas, bijvoorbeeld, bleek klassikaal onderwijs geven in rekenen/wiskunde een effectieve onderwijsvorm te zijn, maar ineffektief voor lezen in de vijfde klas, en ook ineffektief voor zowel lezen als rekenen in de tweede klas. In de tweede klas bleek geïndividualiseerde instructie onder directe leiding de meest effectieve strategie te zijn. In de vijfde klas bleken directe instructie en interacties met leerlingen die de leerlingen stimuleren tot het geven van antwoorden die getuigen van inzicht, de meest effectieve strategieën te zijn.

De resultaten geven ook steun aan de hypothese dat niet zozeer één enkele onderwijsvaardigheid of één enkele didactische werkwijze leidt tot effectief leren, als wel een *arrangement* van werkwijzen en vaardigheden.¹ Bijvoorbeeld in deze studie gebruikten de leerkrachten verschillende organisatievormen. De meest typische vormen waren: werken met een individuele leerling, werken met een groep, werken met de klas als geheel. Sommige leerkrachten gebruikten steeds een van deze vormen, andere leerkrachten wisselden deze vormen af. Ook hier lieten de uitkomsten zien dat geen enkele vorm van

organisatie in beide leerjaren en voor beide vakken consistent effectief was. Groeperingsvormen bleken niet samen te hangen met de leerprestaties voor rekenen in de vijfde klas, maar wel met de leerprestaties van de leerlingen in de tweede klas, zowel bij lezen als bij rekenen (Elias en Wheeler, 1976).

Het gaat te ver om in dit artikel de uitkomsten per leerjaar en per vak te bespreken. Ik wil hier alleen de hoofdkonklusies onder de aandacht brengen: effectief onderwijsgedrag wordt mede bepaald door de kenmerken van de leerlingen (in dit geval ook leeftijd) en door de onderwezen leerinhouden.²

De laatste studies die ik hier aan de orde wil stellen zijn het 'Correlates of Effective Teaching Project' en het 'Texas Teacher Effectiveness Project', uitgevoerd door het 'Research and Development Center for Teacher Education' in Austin (Brophy en Evertson, 1976). Deze studies werden uitgevoerd in de tweede en derde klas (7 - 8 jarigen) van de basisschool. Bij een proefgroep van 165 ervaren leerkrachten (minimaal vier dienstjaren) werden gedurende drie jaar de leerprestaties van de leerlingen bepaald aan de hand van de 'Metropolitan Achievement Test' (inzake taal en rekenen/wiskunde). Onderscheid werd gemaakt tussen scholen in achterstandsituaties en 'normale' scholen. Onderzocht werd welke leerkrachten consistent meer effectief waren in het bewerkstelligen van leerprestaties (relatief gezien natuurlijk) en welke leerkrachten consistent minder effectief waren. (De meeste stabiliteitscoëfficiënten in deze studie lagen tussen .30 en .40).³ Voor een tweejarige vervolgstudie werden uit de meest consistent effectieve en de meest consistent ineffektieve leerkrachten voor het eerste jaar van de studie 31 leerkrachten gekozen en voor het tweede jaar 28 leerkrachten (waarvan 19 van het eerste jaar). Al deze leerkrachten werden geobserveerd, ongeveer 10 uur in het eerste jaar en ongeveer 30 uur in het tweede jaar van de studie. Deze observaties werden gerelateerd aan de leerprestaties van de leerlingen.

Een van de belangrijke uitkomsten was dat de proces-produkt-gegevens op een zinnigere manier geïnterpreteerd konden worden, wanneer onderscheid werd gemaakt tussen leerkrachten in klassen met leerlingen uit lagere sociale milieus en leerkrachten in klassen met leerlingen uit hogere sociale milieus. In scholen met leerlingen uit lagere sociale milieus was een ander onderwijsgedrag optimaal, dan in scholen met leerlingen uit hogere sociale milieus. De meer effectieve leerkrachten in scholen

bevolkt door leerlingen uit de hogere sociale milieus hadden in tegenstelling tot de minder effectieve leerkrachten hoge verwachtingen van de leerlingen, vroegen van hen het uiterste en gaven op een tamelijk traditionele wijze les. De meest effectieve leerkrachten in scholen in achterstandsituaties hadden in tegenstelling tot de minder effectieve leerkrachten eveneens hoge verwachtingen van hun leerlingen, maar gedroegen zich totaal anders. Doordat deze leerlingen vaak van de school vervreemd waren, waren deze meer effectieve leerkrachten geduldiger, moedigden meer aan, waren meer bereid tot het opbouwen van persoonlijke relaties met de leerlingen, meer bereid zaken opnieuw uit te leggen en vervangende en aanvullende leermaterialen te gebruiken.

Ofschoon het onderzoek van Brophy c.s. alleen betrekking heeft op het onderwijzen aan jongere kinderen (7-8 jarigen) en niet op meer oudere kinderen, onderstreept Brophy op grond van eigen en ander onderzoek het belang van verschillen tussen leerlingen, niet alleen inzake sociale herkomst, maar ook voor wat betreft leeftijd. Volgens hem zijn de uitkomsten van zijn studie op vele punten tegenstrijdig aan dat wat als leerstof in studieboeken voor de opleiding van onderwijsgeevenden te vinden is. Hij vindt dat deze boeken te veel uitgaan van leerlingen die functioneren op het concrete operationele niveau, die de kulturele basisvaardigheden (lezen, schrijven, rekenen) reeds beheersen, die in staat zijn hiermee nieuwe kennis te verwerven en die tamelijk zelfstandig kunnen werken. Deze leerlingen treffen we meestal aan in de vierde klas. Jongere kinderen bevinden zich nog gedeeltelijk in de preoperatieve fase, de onderwijsleersituatie bevat weinig verbale discussie en veel routinematige oefeningen inzake lezen, schrijven en rekenen. Veel tijd wordt besteed aan individuele verwerking en terugkoppeling, de meeste vragen van de leerkracht bevinden zich op een laag cognitief niveau. Vele van de voorgestelde didactische beginselen in de leerboeken (indirekt onderwijsge drag, het gebruik van ankerpunten (advance organizers), divergente vragen en discussies op hoog cognitief niveau) zijn naar alle waarschijnlijkheid voor jongere kinderen ongeschikt. De konklusie van Brophy is dan ook: 'In feite zijn we, als we ontwikkelingspsychologische overwegingen en verschillen in de onderwijsleersituatie tesamen in acht nemen, tot de konklusie gekomen dat onderwijsgeevenden die van plan zijn les te geven in de lagere leerjaren een *andere* en een *meer specifieke* opleiding moeten krijgen, dan onderwijsgeevenden die

van plan zijn les te geven in de hogere leerjaren. De organisatie van opleidingsprogramma's voor onderwijsgeevenden in primair versus secundair is waarschijnlijk ongeschikt; *we moeten een afzonderlijk programma hebben voor onderwijsgeevenden die van plan zijn les te geven vanaf de kleuterschool tot en met de derde klas.*' (kursivering van Brophy, 1976, p. 33-34).

5. Enige buitenlandse ontwikkelingen

Ook kan lering getrokken worden uit de opzet van buitenlandse opleidingen. In het werk van Branger (1973) worden konklusies geformuleerd over het onderwijsbeleid, dat men in Engeland en in de Duitse Bondsrepubliek voert resp. denkt te voeren ten aanzien van de opleidingen voor onderwijzend personeel. In Engeland zijn opleidingen die nu reeds ten dele anticiperen op onderwijs aan leeftijdsgroepen. De Colleges of Education kunnen opleidingen ontwikkelen die voor wat betreft het basisonderwijs gericht zijn op onderwijs aan: $\pm 4 - \pm 8$ jarigen (nurse + infant stage) en $\pm 8 - \pm 12$ jarigen (junior stage). Ook in de BRD zal de opzet van de opleiding in de toekomst anticiperen op onderwijs aan leeftijdsgroepen. Men wil 'Stufenlehrer' opleiden (Branger, 1973, p. 272-287).

Op grond van een analyse van de opleidingen in Engeland, de BRD en Nederland formuleert Branger, twee jaar voor het uitkomen van het Lochem-III rapport, de volgende konklusie: 'Gezien het verschillende karakter van de onderscheiden leeftijdsgroepen en de hoge eisen die het geven van optimaal onderwijs aan elke leeftijdsgroep stelt, is specialisatie op een leeftijdsgroep noodzakelijk. Het is onmogelijk een student in enkele jaren voor het gehele veld op te leiden' (Branger, 1973, p. 293). Voor het nieuwe basisonderwijs onderscheidt Branger de leeftijdsgroepen $\pm 4 - \pm 8$ jarigen en $\pm 9 - \pm 12$ jarigen.

6. Slotbeschouwing

Het wordt nu tijd een voorlopige balans op te maken. Persoonlijk ben ik geneigd op grond van bovenvermelde uitkomsten en op grond van nog andere studies van het onderwijzen (b.v. Dunkin en Biddle, 1974) het voorstel van de geïntegreerde werkgroep voor een specialisatie voor het jongere en het oudere kind te ondersteunen.⁴ Het geven van onderwijs aan jongere kinderen vraagt van de leerkracht

blijkbaar andere kwaliteiten dan het lesgeven aan oudere kinderen.

Ik ben me ervan bewust dat bij de vraag wel of geen specialisatie in de opleiding, onderzoeksresultaten niet alleen een beslissende stem hebben. Vele andere overwegingen spelen eveneens een belangrijke rol. Wel vind ik dat een zorgvuldige studie van voorhanden zijnde onderzoeksuitkomsten met het oog op een te nemen beslissing niet achterwege gelaten kan worden.

Ook ben ik me er van bewust dat de vermelde studies op een groot aantal belangrijke vragen niet ingaan, en vaak meer vragen oproepen dan ze beantwoorden. Het feit dat een leerkracht in het tweede leerjaar zich gemiddeld anders gedraagt dan een leerkracht in het vijfde leerjaar, betekent nog niet dat er niet een soort overdracht kan plaats vinden in het onderwijsgedrag. Een leerkracht die in het tweede leerjaar goed onderwijs geeft, hoeft na overplaatsing in het vijfde leerjaar niet minder goed onderwijs te geven. Hoe deze overdracht, indien aanwezig, werkt, is onbekend.

Ik hoop dat met dit artikel de discussie, over het rapport van de werkgroep in het algemeen en over de specialisatie in het bijzonder, wordt voorgezet. Dat is de verdienste van de heer Erades, zonder zijn uitgesproken mening zou ik dit artikel waarschijnlijk niet geschreven hebben.

Noten

1. Opgemerkt dient te worden dat de onderwijsvaardigheden en didactische werkwijzen in deze studie niet samenvallen met de genoemde dimensies in de vorige studie. We hebben hier te maken met twee onafhankelijke studies, uitgevoerd door twee verschillende onderzoeksinstituten.
2. In deze studie wordt ook ingegaan op de veel geciteerde uitkomst van het Coleman-rapport (zie voor een bespreking Freudenthal, 1976). Een van de hoofdkonklusies van het Colemanrapport is dat de schoolprestaties van de leerlingen door het gezin worden bepaald. Na eliminatie van de faktor 'gezin' blijft er voor de faktor school weinig, voor de leerkracht praktisch niets, en voor het klasmilieu een beetje over. In de studie van McDonald e.a. verklaarde de beginstatus van de leerlingen (toetsscores in het najaar), waarin opgenomen al het eerder geleerde en andere factoren zoals het gezin, 64 tot 81 procent van de variantie in de toetsscores van het voorjaar. De overblijvende variantie kon bijna geheel op rekening worden geschoven van de leerkracht. M.a.w. wat een leerling reeds had geleerd plus de aan- of afwezigheid van bepaalde onderwijsgedragingen en verrichtingen van de leerkracht, verklaarden bijna volledig de leerprestaties op het eind van het schooljaar.

'Teachers do make a difference'. Zie ook Good, Biddle en Brophy, 1975.

3. De in het overzicht van Shavelson en Dempsey (1976) onderzochte studies inzake de stabiliteit van (effektief) onderwijsgedrag vertonen stabiliteitscoëfficiënten die liggen in de orde van laag tot matig. Deze studies zijn echter zeer heterogeen, zij betreffen: legerinstructeurs, leerkrachten die bezig waren met het invoeren van een nieuw leerplan, basisschoolleerkrachten, leerkrachten uit het voortgezet onderwijs, typische en atypische situaties. In de studie van Brophy en Evertson gaat het om ervaren leerkrachten met hun gewone leerlingen in normale situaties.
4. De uitkomsten van het onderzoek van Brophy en Evertson nopen eveneens tot aandacht voor de sociaaleconomische status van de school waaraan de toekomstige leraar voor het basisonderwijs na zijn diplomering komt te werken. Deze aandacht kan bijv. tot uiting komen in het pedagogisch-didactisch programma van de opleiding.

Literatuur

- Berliner, D. C. en Tikunoff, W. J., The California Beginning Teacher Evaluation Study: overview of the ethnographic study. *Journal of Teacher Education*, 1976 (27), 24-30.
- Branger, J. D. C., *Onderwijsperspectieven-Opleidingsperspectieven*. Groningen: Tjeenk Willink, 1973.
- Brophy, J. E., Reflections on research in elementary schools. *Journal of Teacher Education*, 1976 (27), 31-34.
- Brophy, J. E. en Evertson, C. M., *Learning from teaching: a developmental perspective*. Boston: Allyn and Bacon, 1976.
- Dunkin, M. en Biddle, B., *The study of teaching*. New York: Rinehart and Winston, 1974.
- Elias, P. en Wheeler, P., Instructional activities as reported by teachers. *Journal of Teacher Education*, 1976 (27), 326-328.
- Freudenthal, H., Studieprestaties - hoe worden ze door school en leerkracht beïnvloed? *Pedagogische Studiën*, 1976 (53), 465-468.
- Good, T., Biddle, B. en Brophy, J., *Teachers make a difference*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1975.
- Hendriks, M., Nieuwe opleiding leerkrachten nog nauwelijks uit de verf. *De Volkskrant*, zaterdag 30 juli, 1977, p. 27.
- McDonald, F. J., Beginning Teacher Evaluation Study, Phase II, Final Report (Summary). *Beginning Teacher Evaluation Study report no. 3*. Sacramento, 1976a.
- McDonald, F. J., The effects of teaching performance on pupil learning. *Journal of Teacher Education*, 1976 (27), 317-319.
- Rapport van de werkgroep belast met het ontwerpen van een opleiding tot onderwijsgevende in het basisonderwijs voor 4- tot 12-jarigen. 's Gravenhage: Staatsuitgeverij, 1975.

Redactioneel, Drie commissies buigen zich over nieuwe opleiding leraren basisonderwijs. *Uitleg*, nr. 512, 13 juli 1977 (41), 10-12.

Shavelson, R. en Dempsey, N., Generalizability of measures of teaching behavior. *Review of Educational Research*, 1976 (46), 553-611.

Tikunoff, W. J., Berliner, D. C. en Rist, R. C., An

ethnographic study of the forty classrooms of the Beginning-Teacher Evaluation Study known sample. (Summary) *Beginning Teacher Evaluation Study report no. 2*. Sacramento, 1975.

Curriculum vitae

zie *Pedagogische Studiën* 1977 (54) 189