

Meting van de houding tegenover onderwijsvernieuwing

GER JANSSEN en ANNELIES DE KUYPER

Instituut voor Onderwijskunde van de Katholieke Universiteit Nijmegen.

Samenvatting

De onderwijzer heeft in het huidige onderwijsbestel een betrekkelijk autonome positie. Daardoor wordt vernieuwing van het onderwijs in sterke mate mede afhankelijk geacht van de houding tegenover innovatie bij de onderwijskrachten.

In dit artikel wordt de constructie beschreven van vier attitudeschalen, die op verschillende aspecten van onderwijsvernieuwing betrekking hebben. Bovendien wordt verslag gedaan van de resultaten van een voornamelijk exploratief onderzoek waarin deze attitudeschalen in verband gebracht zijn met enkele kenmerken van de leerkracht en van de school waarin deze werkzaam is.

1. Inleiding

In de literatuur over onderwijsvernieuwing treft men vele pogingen aan om de belemmeringen die het innovatieproces ondervindt te inventariseren. Auteurs en onderzoekers bieden ons een grote verscheidenheid aan categorieënindelingen van weerstandsbronnen¹. Als men deze opsommingen onderling met elkaar vergelijkt valt op, dat de leerkracht zelf telkens weer als een van de belangrijkste remmingen bij het vernieuwingsproces wordt beschouwd. De leerkracht zou namelijk een conservatieve instelling hebben en geen inmenging dulden in zijn 'eigen' werk. Deze instelling en taakopvatting zouden bovendien nog versterkt worden door de tradities binnen het onderwijs en de vigerende regelingen. De vraag rijst evenwel, in hoeverre er in de werkelijkheid aanwijzingen zijn te vinden, die dit algemeen aanvaarde beeld rechtvaardigen; met name met

betrekking tot de leerkrachten in het nederlandse basisonderwijs. Daarom is getracht hiervoor een eerste aanzet te geven.

Voor zover ons bekend, zijn in het nederlandse taalgebied twee pogingen ondernomen om de houding van de leerkrachten in het basisonderwijs ten opzichte van de onderwijsvernieuwing te onderzoeken met behulp van een attitudeschaal.

De eerste schaal is ontwikkeld door *Van Hilten*² in het kader van een onderzoek dat in maart 1971 werd ingesteld. Dit onderzoek betrof een steekproef van protestantse onderwijzers die in het basisonderwijs werkzaam waren. Van Hilten is bij het samenstellen van de schaal uitgegaan van een 'achtal percepties van de leerkracht, n.l. zijn perceptie van 1. zichzelf, omtrent zijn professionele taakopvatting; 2. de wetenschap; 3. de kollega's; 4. de onderwijsinspectie; 5. het beleid van de schoolleiding; 6. de ouders; 7. het beleid van het bestuur; 8. het beleid van de pedagogische centra'³. Na een itemanalyse reesterden 60 uitspraken van het oorspronkelijke aantal van 96 (12 per categorie). In het onderzoek is Van Hilten nagegaan, in hoeverre er verband bestond tussen de gemeten houding en 'een aantal uiterlijke kenmerken betreffende innovatiebereidheid'⁴, waarvoor 14 vragen in de betreffende enquête waren opgenomen. De gevonden correlaties bleken echter geen van alle significant.

Men kan zich bij dit onderzoek afvragen of het begrip 'innovatiebereidheid' niet te uitsluitend is opgevat als 'samenwerkingsbereidheid' gezien de formulering van de uitspraken. Ook op de keuze en op de formuleringen van de zogenaamde uiterlijke kenmerken betreffende innovatiebereidheid is kritiek mogelijk. Zo is onzes inziens ten onrechte geen onderscheid gemaakt tussen gegevens van

de individuele leerkracht en data van situationele aard.

Van Hilten merkt overigens terecht op, dat het meetinstrument nog gevalideerd moet worden.

De tweede attitudeschaal is door *Vandenbergh* en *Janssens*⁵ samengesteld. Zoals deze auteurs aangeven, meet hun schaal: 'de houding van leerkrachten ... tegenover verschillende begeleidingsinstanties, begeleidingswijzen en typen van begeleidingsinhouden'⁶.

Onder typen van begeleidingsinhouden wordt verstaan het meer praktisch of meer theoretisch gericht zijn van de begeleiding. Ook deze onderzoekers gaan uit van de mogelijke inbreng van buitenaf in de scholen, van een *planned change*.

In tegenstelling tot Van Hilten, beschouwen *Vandenbergh* en *Janssens* hun meetinstrument als een samenstel van afzonderlijke subschaaltjes, waarvan de scores tegen een beperkt aantal variabelen worden afgezet. Uit de resultaten blijkt dat de variabelen leeftijd, het al of niet volgen van pedagogische cursussen en het zelden resp. regelmatig lezen van pedagogische lectuur, met ongeveer de helft van de subschalen een significante samenhang vertonen.

2. Eigen onderzoek

Het nu volgende verslag heeft betrekking op een onderzoek dat is opgezet in het kader van een onderzoekspracticum voor pedagogiekstudenten tijdens het studiejaar 1969-1970⁷. Daarbij werd niet uitgegaan van scherp omschreven toetsbare hypothesen; het onderzoek was hoofdzakelijk exploratief van aard.

De *probleemstelling* viel uiteen in enkele subvraagstellingen:

1. welke dimensies zijn aan de 'houding tegenover onderwijsvernieuwing' te onderscheiden?
2. zijn er kenmerken van de individuele persoon van de leerkracht, die samenhangen met deze houding?
3. zijn er schoolkenmerken die samenhangen met deze houding?

In het bedoelde practicum is een *vragenlijst* opgesteld die 44 vragen bevatte. Ongeveer de helft

van dit aantal waren open vragen.

Centraal in de enquête stond een attitudeschaal, die bedoeld was om een antwoord te kunnen geven op de eerste vraagstelling.

Om te achterhalen of er achtergrondvariabelen met betrekking tot de persoon van de leerkracht waren, die met de onderzochte attitude samenhangen, is onder meer gevraagd naar: de leeftijd, het geslacht, de klas (leerjaar), de grootte van de klas, de opleiding, het aantal jaren onderwijservaring, eventuele toekomstplannen, het lezen van pedagogisch-didactische literatuur, het volgen van cursussen en het besteden van extra tijd aan schoolaangelegenheden.

In verband met de derde subvraagstelling werd een aantal vragen gesteld over het schoolhoofd, het team, de schoolvergaderingen, de contacten met collega's e.d.

Tenslotte is in de enquête geïnformeerd naar enkele persoonlijke meningen, o.a. over onderdelen van het Voorontwerp van een wet op het basisonderwijs, en naar het al of niet toepassen van enkele met name genoemde concrete onderwijsvernieuwingen.

Vanwege het feit dat de omvang van de *steekproef* beperkt moest blijven, werd besloten de onderzoekspopulatie homogeen te houden. Eind augustus 1970 werden 371 leerkrachten aangeschreven, die via een systematische procedure waren geselecteerd uit de volgende populatie: full-time leerkrachten, verbonden aan gewone katholieke basisscholen, die geen hoofd van de school zijn, en tenminste één jaar aan de betreffende school verbonden. De leerkrachten van zeer kleine scholen (één-, twee- of driemansscholen) werden niet in het onderzoek betrokken.

In totaal zijn 220 formulieren geretourneerd, d.i. 59%, waarvan 211 exemplaren geschikt bleken voor verdere verwerking.

Voorzover mogelijk is achteraf nagegaan in hoeverre de reagerende leerkrachten representatief mochten heten voor de oorspronkelijke populatie. Daarbij is gelet op een beperkt aantal kenmerken: de grootte van de school uitgedrukt in het aantal leerkrachten; het leerjaar waaraan de respondent les geeft; de regionale spreiding naar hoofdinspectie; het geslacht; het aktebezit

en de leeftijd.

Over het algemeen leek de uiteindelijke steekproef redelijk representatief. Het probleem is evenwel dat er nauwelijks bruikbaar vergelijkingsmateriaal voorhanden is, vanwege de specifieke samenstelling van de onderzoekspopulatie.

3. De attitudeschaal

De centrale vraag van het onderzoek betrof de houding van de leerkracht ten aanzien van de onderwijsvernieuwing. Bij de opzet van het onderzoek werd al snel de behoefte gevoeld aan een aangepast onderzoeksinstrument, met name aan een attitudeschaal. Er is met de gedachte gespeeld om onder meer gebruik te maken van de rigiditeitsschaal van Rokeach⁸. Omdat men evenwel elders met een vertaling van deze schaal aan het experimenteren was, is van deze mogelijkheid afgezien en werd besloten een eigen schaal van het Likert-type te construeren. Bij de opzet van deze schaal is niet, zoals dat bij beide besproken schalen wel het geval was, uitgegaan van de geplande innovatie van buitenaf. De schaal is enigszins breder van opzet en bevat ook meer inhoudelijke momenten dan de schalen van Van Hilten en van Vandenberghe en Janssens.

Op grond van een summier literatuurstudie zijn items opgesteld die behoren tot de volgende

groepen:

- 9 uitspraken over het doorbreken van de autonomie van de onderwijzer,
- 6 uitspraken over de didactisch-methodische aanpak van de onderwijzer,
- 9 uitspraken over onderwijsvernieuwing in het algemeen,
- 9 uitspraken over klachten in verband met de onderwijsvernieuwing zoals deze zich in Nederland manifesteert,
- 5 uitspraken over de vernieuwing van doelstellingen van het basisonderwijs en
- 6 uitspraken over een restcategorie met uitspraken over het zittenblijven, de verlaging van de leerlingenschaal e.d.

Van deze 44 items werden er 20 positief en 24 negatief geformuleerd (zie Tabel 1). De volgorde van de uitspraken in de vragenlijst werd op grond van toeval vastgesteld. De respondenten kregen voor hun reactie de keuze uit vijf antwoordcategorieën: geheel eens, enigszins eens, weet niet/hangt er van af, enigszins oneens, geheel oneens.

Bij de verwerking van de gegevens is onmiddellijk in één richting gescoord, d.w.z. de scores op de negatief geformuleerde uitspraken zijn gespiegeld.

Enige resultaten van de eerste analyse zijn weergegeven in Tabel 1.

Tabel 1. De attitudeschaal

Vraag nr.:	Item *	Gem. score	Stand. afwijking	Ladingen op de 4 factoren			
				I	II	III	IV
27-**	Het gevaar is groot dat de kinderen op de basisschool te weinig kennis opdoen.	3,66	1,27	0,7116	-0,0984	0,0115	-0,0814
20-	Onderwijsvernieuwing leidt tot het stellen van steeds minder eisen aan de leerlingen.	4,07	1,30	0,5935	0,0751	-0,0396	0,1146
44-	Het nieuwe zal eerst moeten bewijzen wat het waard is, voordat de leerlingen ermee geconfronteerd worden.	2,72	1,43	0,5636	0,2144	-0,0700	0,0334
8-	Over het algemeen wordt aan parate kennis te weinig waarde gehecht.	3,43	1,39	0,5379	0,2174	-0,1850	-0,1142
22-	Bij alle onderwijsvernieuwing heeft men te weinig oog voor de individuele stijl van de onderwijzer.	3,25	1,32	0,5337	-0,0675	0,0492	0,1427
12-	Bij de vernieuwing worden de belangen van de onderwijskrachten te zeer uit het oog verloren.	3,17	1,37	0,5248	-0,2268	0,1022	-0,0007

Meting van de houding tegenover onderwijsvernieuwing

Vraag nr.: *	Item	Gem. score	Stand. afwijking	Ladingen op de 4 factoren			
				I	II	III	IV
42-	Men verwacht bij de onderwijsvernieuwing te veel van de leerlingen: er wordt te hoog gegrepen.	3,44	1,27	0,5158	-0,1452	0,0029	-0,0272
25-	De noodzaak van onderwijsvernieuwing wordt geweldig overdreven.	3,73	1,37	0,4734	0,2224	-0,0232	0,2388
4	De leerkrachten zitten nog te veel vast aan traditionele werkwijzen.	3,79	1,15	0,0157	0,6764	-0,0282	-0,0875
33	Onderwijsvernieuwing veronderstelt een mentaliteitsverandering bij de leerkrachten.	4,01	1,12	-0,1317	0,5859	0,0489	-0,0564
3	Veel leerkrachten zien hun klas te zeer als hun privé domein.	3,36	1,41	-0,0900	0,5767	0,0366	-0,0674
9	De verhouding leerkracht-leerling is nog te zeer een autoritaire verhouding.	2,38	1,35	-0,1025	0,4678	-0,0712	0,2466
11	Het onderwijs blijft achter bij de ontwikkelingen in de rest van de maatschappij.	3,82	1,27	-0,1101	0,4650	-0,0077	0,4235
43	Eigenlijk zou er meer controle moeten zijn op de kwaliteit van het onderwijs in de klassen.	3,45	1,25	-0,1842	0,4460	0,1868	0,0846
34	Aan de expressie moet meer aandacht worden besteed op de basisschool.	4,54	0,76	0,0693	0,4291	-0,0751	0,1315
16	Het zittenblijven dient te worden afgeschaft.	3,94	1,25	0,2760	0,4150	0,1088	-0,0412
31	Het leren samenwerken is een van de belangrijkste doeleinden van het basisonderwijs.	4,39	0,80	-0,0611	0,0635	0,7242	-0,1137
30	De vernieuwing van het basisonderwijs interesseert mij bijzonder.	4,60	0,60	0,0014	-0,0710	0,6750	0,1776
24	Het onderwijs dient zoveel mogelijk aan te sluiten bij de actualiteit.	4,59	0,70	0,1704	0,0889	0,4870	-0,2684
41	Het onderwijs moet zoveel mogelijk uitgaan van de vragen van de leerlingen.	3,41	1,14	0,0731	0,3196	0,4820	-0,2855
26	Het onderwijs heeft een maatschappijkritische functie.	3,76	1,15	0,0971	0,1227	0,4643	-0,0570
5-	Elke leerkracht moet uiteindelijk zelf beslissen in hoeverre hij zijn onderwijs vernieuwt.	4,24	1,24	0,0043	-0,0405	0,0488	0,6010
18-	De goede leerkracht is dat vrijwel uitsluitend op grond van intuïtie en ervaring.	3,15	1,42	0,0172	-0,0007	-0,2153	0,5380
6-	Geprogrammeerde instructie zet de onderwijzer te zeer buiten spel.	3,43	1,29	-0,0428	-0,0295	0,0257	0,5194
1-	Invoering van onderwijsmachines is ongewenst op de basisschool.	3,01	1,34	-0,3068	0,0965	-0,0787	0,4752
40-	De school is uiteindelijk een autonoom instituut dat zelf zijn doel bepaalt.	4,41	1,03	0,1458	0,0148	-0,1565	0,4672
7-	In het basisonderwijs hoeft, naar mijn mening, weinig te veranderen in de toekomst.	4,58	0,86	0,1839	-0,0370	0,1585	0,4566
13-	Wanneer het doen en laten van de leerkracht in zijn klas meer gecontroleerd gaat worden,						

Vraag nr.:	Item	Gem. score	Stand. afwij- king	Ladingen op de 4 factoren			
				I	II	III	IV
	verliest het beroep voor mij veel van zijn aantrekkelijkheid.	3,04	1,41	-0,0331	0,1781	0,1153	0,4345
11	Het onderwijs blijft achter bij de ontwikkelingen in de rest van de maatschappij.	3,82	1,27	-0,1101	0,4650	-0,0077	0,4235
15-	Onderwijsvernieuwing ondermijnt de onderrichtende taak van de leerkrachten.	4,42	1,03	0,2341	-0,0792	0,1345	0,4159
2	In deze tijd is permanente begeleiding van een schoolteam door een wetenschappelijk didactisch bureau noodzakelijk.	4,27	1,05	-0,1938	0,3636	0,3740	0,2473
10	Het is zeer wel mogelijk leerlingen op de basisschool inspraak te geven bij het onderwijsgebeuren.	2,78	1,34	0,3071	0,3619	0,0049	0,0672
14-	Slechts een zeer klein deel van de onderwijsleerkrachten behoeft regelmatige bijscholing.	4,26	1,18	0,2114	0,0362	0,0202	0,3467
17-	Onderwijzen is primair het overdragen van cultuurgoederen.	2,73	1,45	0,3488	0,0807	-0,2507	0,0584
19-	De onderwijzer moet een grote mate van vrijheid hebben met betrekking tot het onderwijs in zijn klas.	2,15	1,07	0,1020	0,1971	-0,3041	0,3191
21	Een grote mate van inspraak van de ouders in de gang van zaken op school is een goede zaak.	3,28	1,32	0,2550	0,3532	0,2176	-0,0375
23-	Weerstand tegen verandering is vaak een teken van gezond conversatisme.	3,53	1,35	0,3537	-0,1241	-0,1394	0,3384
28	Wanneer men het zittenblijven afschaft, wordt het onderwijzersberoep een stuk aantrekkelijker.	2,52	1,32	0,0960	0,2897	0,0686	-0,0830
32	Verlaging van de leerlingenschaal is geen absolute voorwaarde voor iedere onderwijsvernieuwing.	2,09	1,41	0,2032	0,2590	-0,2518	-0,2055
35-	Ik heb persoonlijk weinig behoefte aan onderwijsvernieuwing, het betekent alleen maar een verzwaring van mijn taak.	4,40	1,02	0,2864	-0,1079	0,3502	0,3541
36-	Het klassikale systeem dient gehandhaafd te blijven.	3,75	1,19	0,3295	0,0212	0,0040	0,3068
37-	Het onderwijs dreigt steeds meer afhankelijk te worden van de leerlingen.	3,05	1,37	0,1844	-0,0199	-0,0909	0,3676
38-	Onderwijsvernieuwing leidt noodzakelijk tot chaotische toestanden.	4,28	1,04	0,3611	-0,0829	-0,1620	0,3509
39	Het is mijn voortdurende zorg met mijn onderwijs 'bij' te blijven.	4,27	0,97	-0,1699	0,0666	0,3728	0,0474
29	'Leren leren' is een van de belangrijkste doeleinden van het basisonderwijs.	3,89	1,38	-	-	-	-

* De vragen zijn opgenomen in volgorde van de hoogste lading op de factoren I, II, III en IV.

** Uitspraken met - aangeduid zijn negatief geformuleerd.

Bij nadere inspectie bleek item 29 ongeschikt, omdat de formulering waarschijnlijk dubbelzinnig is. Op de scores van de resterende 43 items zijn *factoranalyses* uitgevoerd met het doel interpreteerbare dimensies te vinden en eventueel subschalen te formeren. Bij het zoeken naar deze structuren is zowel van rechte als van scheve analyseprocedures gebruik gemaakt. Het basis-materiaal van alle analyses vormde een matrix van 903 Pearson-korrelaties tussen de afzonderlijke uitspraken, waarvan er 54 hoger waren dan 0,30.

Nadat in eerste instantie door middel van een principale componentenanalyse de factoren met een eigenwaarde groter dan 1 zijn uitgedraaid, wat een vijftiental factoren opleverde, werd besloten een oplossing te zoeken van minimaal 2 en maximaal 10 factoren door middel van promax en varimax rotaties. Als meest bevredigende, best interpreteerbare, is uiteindelijk de 4-factoren oplossing gekozen. De factorladingen zijn in Tabel 1 vermeld.

De factoren zijn als volgt geïnterpreteerd:

- factor I De houding ten aanzien van de eisen die aan het onderwijs (resp. de onderwijsvernieuwing) moeten worden gesteld, vooral met het oog op de kennisprestaties van de leerlingen.
- factor II De houding ten aanzien van de mentaliteit en de flexibiliteit van de leerkrachten in het algemeen.
- factor III De houding ten aanzien van de aanpassing van het onderwijs aan de maatschappij en de leerlingen.
- factor IV De houding ten aanzien van de rol van de onderwijzer bij het leerproces (al of niet als de centrale, alleenverantwoordelijke figuur).

Deze interpretatie van de vier factoren komt niet overeen met de inhoud van alle afzonderlijke uitspraken. Zo dekt de interpretatie van de eerste factor nauwelijks de inhoud van de uitspraken 12 en 22.

Een respondent die op alle factoren een hoge score heeft, vertoont volgens de gegeven inter-

pretatie de volgende attitude:

- hij is niet zo bezorgd over de kennisprestaties van de leerlingen bij alle onderwijsvernieuwing;
- hij vindt dat de leerkrachten over het algemeen een mentaliteit en rigiditeit vertonen, die de onderwijsvernieuwing niet ten goede komt;
- hij is van oordeel dat het onderwijs zich dient aan te passen aan de omstandigheden, i.c. de groep leerlingen en de maatschappij;
- hij vindt, dat de onderwijzer niet de centrale, alleenverantwoordelijke figuur is bij het onderwijsleerproces.

Opvallend is dat alle acht uitspraken van factor I oorspronkelijk negatief waren geformuleerd; alle acht uitspraken van factor II positief; de vijf uitspraken van factor III positief en de uitspraken van factor IV wederom negatief, met uitzondering van uitspraak 11. Voor dit verschijnsel hebben we geen afdoende verklaring. (De aantallen uitspraken die hier genoemd zijn, zijn gebaseerd op een grenswaarde van 0,40 van de ladingen).

De *correlaties* tussen de vier (scheve) factoren zijn vermeld in Tabel 2.

Tabel 2. *Correlaties tussen de vier (scheve) factoren.*

	factor I	factor II	factor III	factor IV
factor I	1,0000			
factor II	0,1978	1,0000		
factor III	0,2843	0,2216	1,0000	
factor IV	0,3770	0,1664	0,2472	1,0000

Op grond van de factoranalyse zou men ook vier Likert-subschaaltjes kunnen opstellen, waarbij de grens van de ladingen op 0,40 wordt gelegd.

De *interne consistentie* van deze subschaaltjes, uitgedrukt in alpha-coëfficiënten, is dan resp.: 0,75, 0,68, 0,64 en 0,67.

Op grond van de 4-factoren analyse zijn *factor-scores* berekend volgens de regressiemethode. Deze procedure heeft het voordeel dat de scores op alle uitspraken worden gebruikt, terwijl de

invloed van de afzonderlijke items op een factor-score niet gelijkgeschakeld is, maar gewogen naar de samenhang met de betreffende factor.

Voor het bepalen van de *validiteit* van de vier attitudeschaaltjes zijn de schalen van Van Hilten en Vandenberghen en Janssens ongeschikt. In ons eigen onderzoek was evenwel enig materiaal voorhanden om althans een eerste aanzet te geven voor een empirische benadering van de validiteit.

Door middel van enkelvoudige variantie-analyses is getracht samenhangen op te sporen tussen de factorscores en de antwoorden op drie open en twee gecodeerde vragen. De open vragen hadden betrekking op de mening die men had over de belangrijkste aspecten van de onderwijsvernieuwing en over de voornaamste belemmeringen hierbij, en over de behoefte aan begeleiding. De twee gecodeerde vragen gingen over enkele onderdelen van het Voorontwerp van een wet op het basisonderwijs en over de mening met betrekking tot verplichte bijscholing.

Voor alle vier de subschalen afzonderlijk geldt, dat een lage score samengaat met:

- de mening dat het jaarklassensysteem niet doorbroken en het zittenblijven niet afgeschaft hoeft te worden**⁹
- de mening dat het systeem van de leervakken niet moet worden doorbroken.**

Voor de eerste drie subschalen geldt verder, dat een hoge score samengaat met de mening dat er een verplichte bijscholing moet komen**.

Een hoge score op de vierde factor komt voor bij de respondenten die tegen het streven naar verplichte bijscholing zijn**.

Leerkrachten die hoog scoren op factor I (die niet zo bezorgd zijn over de kennisprestaties van de leerlingen bij alle onderwijsvernieuwing) onderscheiden zich van de laag-scorenden door het spontaan vermelden van individualisering** en expressie* bij de vraag naar belangrijke aspecten van de onderwijsvernieuwing; en door een voorkeur voor ambulante schoolhoofden**.

Leerkrachten die hoog scoren op factor II

(die vinden dat de leerkrachten over het algemeen een mentaliteit tonen die de onderwijsvernieuwing niet ten goede komt) onderscheiden zich van de laag-scorenden door het spontaan vermelden van zelfstandig-kritisch denken* en creativiteit** bij de vraag naar belangrijke aspecten van de onderwijsvernieuwing; en het noemen van te grote klassen*, het ontbreken van hulp van deskundigen** en het tekort aan informatie** als belangrijkste belemmeringen bij de vernieuwing; vervolgens door hun wens Engels op de basisschool in te voeren**, en tenslotte door het spontaan vermelden van een behoefte aan begeleiding*.

Leerkrachten die op factor III hoog scoren (die van oordeel zijn dat de school zich meer moet aanpassen aan de maatschappij en aan de leerlingen) onderscheiden zich niet van de anderen buiten de drie bovengenoemde punten, waarbij alle subschalen significante verschillen toonden.

Een hoge score op factor IV (hetgeen betekent dat de respondent de onderwijzer niet ziet als de centrale, alleen verantwoordelijke figuur) blijkt samen te gaan met het vermelden van zelfstandig-kritisch denken** als reactie op de vraag naar belangrijke aspecten van de vernieuwing, en het tekort aan financiële middelen** en het ontbreken van hulp van deskundigen** bij de vraag naar de voornaamste belemmeringen; en tenslotte gaat een hoge score samen met een voorkeur voor ambulante schoolhoofden**.

Al deze resultaten van de variantie-analyses vormen een eerste aanzet tot een empirische benadering van de validiteit. De derde subschaal blijkt het minst te discrimineren, de tweede het meest. Het inhoudelijke onderscheid tussen de subschalen onderling is evenwel naar onze mening niet veel duidelijker geworden.

Tenslotte moet voor de geldigheid van de schaal uiteraard ook verwezen worden naar de subjectieve oordelen van de samenstellers over de relatie tussen deze uitspraken en het begrip 'onderwijsvernieuwing'.

4. De populatie

Naast de mening over een aantal aspecten van

de onderwijsvernieuwing, werd een groot aantal kenmerken van de leerkrachten verzameld. Deze kenmerken hadden zowel betrekking op de respondent zelf als op de situatie waarin hij zijn werk verricht. De belangrijkste gegevens zijn opgenomen in Tabel 3, waarin in kolom N de aantallen respondenten per categorie zijn aangeduid. De non-respons is niet vermeld.

Bij de analyse bleek, dat de onderzoeksgroep voor 48% bestond uit onderwijzers en voor 52% uit onderwijzeressen.

Bij de verwerking van de gegevens, werden de meeste kenmerken van *respondenten* in verband gebracht met het geslacht.

Hierbij bleek o.a. het volgende.

Onderwijzers kwamen relatief veel voor in de leeftijdscategorie 26-35 jaar; onderwijzeressen in die van 46 jaar en ouder en in de categorie van 25 jaar en jonger.

Van alle respondenten was ruim 54% volledig bevoegd; bij de onderwijzers lag dit percentage aanmerkelijk hoger, namelijk op 83%. 17% van de ondervraagden bezat een l.o.-akte en nog eens 17% volgde in het jaar voordat de enquête gehouden werd een opleiding voor l.o.- of m.o.-akte. Onder degenen die studeerden voor een m.o.-akte kwamen relatief veel onderwijzers voor: 73% tegenover 27% onderwijzeressen. Daarnaast volgden 57 onderwijzers en 61 onderwijzeressen een of meer cursussen.

De toekomstplannen verschilden eveneens naar geslacht: 39% van de onderwijzers en 16% van de onderwijzeressen wilden binnen 5 jaar van werkkring veranderen. Van de onderwijzers die dergelijke plannen hadden wenste het overgrote deel een werkkring in het voortgezet onderwijs, terwijl bij de onderwijzeressen de plannen voor een werkkring binnen het basisonderwijs, binnen het voortgezet onderwijs en een werkkring buiten het onderwijs ongeveer even vaak voorkwamen.

36% van alle ondervraagden las geen enkel pedagogisch-didactisch tijdschrift; in dit opzicht liep het gedrag van de onderwijzers en de onderwijzeressen niet ver uiteen.

Hetzelfde kan gezegd worden van het aantal uren per week dat buiten de lesuren (gemiddeld)

werd besteed aan zaken die met het beroep verband hielden. De mediaan lag bij 5 t/m 9 uur.

Daarentegen bestond er een duidelijke samenhang tussen het geslacht van de leerkracht en de klas (leerjaar) waaraan hij les gaf: 63% van de onderwijzeressen gaf les in de 1e of 2e klas, tegenover 15% van de onderwijzers. Ruim de helft van alle respondenten was 5 jaar of korter in het basisonderwijs werkzaam. Dit aantal wekt geen verwondering: het past bij de leeftijdsopbouw van de respondentengroep.

Over de *situatie* waarin de respondenten hun beroep uitoefenden werd het volgende bekend.

Van alle respondenten was 54% verbonden aan een school in de stad en 46% aan een plattelandsschool¹⁰. De omvang van het schoolteam varieerde van 4 t/m 23 full-time leerkrachten. Van elk team werd de mediaan van de leeftijd van de leerkrachten berekend. Bij 47% van de teams lag deze beneden 26 jaar en bij 35% tussen 26 en 36 jaar.

Door de grote meerderheid van de respondenten werd de houding tegenover onderwijsvernieuwing van zowel het schoolhoofd als de overige teamleden als positief of zeer positief gepercipieerd.

Van alle scholen waaraan de respondenten verbonden waren, had 56% regelmatig contact met een of meer pedagogisch-didactische instellingen, waarbij de pedagogische centra de belangrijkste plaats innamen. Een dergelijk contact kwam vaker voor bij respondenten die verbonden waren aan stadsscholen, bij degenen die deel uitmaakten van onderwijsteams waarbij de mediaan-leeftijd boven de 25 jaar lag, en bij hen die bij het schoolhoofd een positieve houding ten aanzien van onderwijsvernieuwing percipieerden.

5. De houding van de leerkrachten tegenover onderwijsvernieuwing

Na de analyse van de voorgaande gegevens is nagegaan of respondenten met bepaalde kenmerken of in bijzondere schoolsituaties een specifieke attitude tegenover de onderscheiden aspecten van onderwijsvernieuwing vertoonden. Daartoe werden voor de diverse categorieën

Tabel 3. Enige resultaten van enkelvoudige variantie-analyse

Variabele	Categorieën	N	Factor I		Factor II		Factor III		Factor IV	
			Gem. score	Over-schr. kans	Gem. score	Over-schr. kans	Gem. score	Over-schr. kans	Gem. score	Over-schr. kans
Kenmerken van de leerkracht	20-25 jaar	80	524	F	505	F	503	-	503	-
	26-35 jaar	79	508		509		495		526	
	36 jaar en ouder	52	451		477		503		457	
Geslacht.	mannelijk	101	483	t	514	W	486	t	514	t
	vrouwelijk	110	515		487		513		487	
Burgerlijke staat.	getrouwd	100	478	t	511	t	489	t	491	W
	ongehuwd	101	520	F	490	F	510	F	509	F
Klas.	1e klas	47	521	F	502	F	502	F	497	F
	2e klas	37	505		484		512		486	
	3e klas	31	489		487		474		498	
	4e klas	31	507		491		517		494	
	5e of 6e klas	42	515		523		501		524	
Aantal leerlingen.	gcomb. klassen	21	433		505		484		495	
	1-25 leerlingen	24	491	F	516	F	508	F	489	F
	26-30 leerlingen	47	499		505		497		498	
	31-35 leerlingen	68	503		510		509		499	
	36 leerlingen of meer	67	503		480		489		500	
Volledige bevoegdheid.	volledig bevoegd	115	505	t	514	t	493	t	524	t
	niet volledig bevoegd	92	494		484		508		473	
Bezit van L.O.-akte(n).	bezit L.O.-akte(n)	36	478	t	479	t	475	t	508	t
	bezit géén L.O.-akte	171	504		505		504		499	
Plan om binnen 5 jaar van werkring te veranderen.	van plan om van werkring te veranderen	57	511	t	525	t	495	t	523	t
	geen plannen	148	494		491		503		487	
Welk plan voor verandering.	L.O.-onderwijs	9	561	F	574	F	518	-	556	F
	ander (voortgezet) onderwijs	29	495		517		472		536	
Welk plan voor verandering.	buiten onderwijs	11	496		476		506		499	
	binnen onderwijs	38	510	t	531	t	483	W	541	t
Leesgedrag.	buiten onderwijs	11	496		476		506		499	
	leest regelmatig ped.-didaktische tijdschriften	132	500	t	501	t	517	W	514	t
Cursus gevolgd in het afgelopen jaar.	leest géén ped.-didaktische tijdschriften	76	497		498		470		476	
	leest géén ped.-didaktische tijdschriften	118	494	t.	503	t	500	W	508	t
	geen cursus gevolgd	93	508		497		500		490	

Welke cursus (niet L.O. cursus (niet L.O.-M.O.)

of M.O.) in afgelopen jaar gevolgd.	89	500	t	n.s.	514	t	n.s.	506	W	n.s.	506	t	n.s.
geen cursus (niet L.O.-M.O.) gevolgd	122	500			490			495			496		
Opleiding voor L.O.- of M.O.-akte gevolgd in het afgelopen jaar.	37	484	t	n.s.	490	t	n.s.	499	t	n.s.	524	W	n.s.
Schatting van het aantal uren per week dat buiten de strikte lesuren gemiddeld wordt besteed aan zaken welke rechtstreeks verband houden met het beroep.	174	503			502			500			495		
<i>Kenmerken van de school</i>	30	486	F	n.s.	482	F	n.s.	504	F	n.s.	477	F	n.s.
Urbanisatiegraad van plaats waarin de school gevestigd is.	71	504			502			495			493		
Grootte van het leerkrachtenteam.	53	500			496			499			504		
Leeftijdverdeling van fulltime leerkrachten van het team (mediaan).	31	502			525			522			535		
De perceptie van de respondent met betrekking tot de houding van het hoofd der school t.a.v. onderwijsvern.	114	495	t	n.s.	484	t	0,01	489	t	n.s.	485	t	0,024
De perceptie van de respondent met betrekking tot de houding van het hoofd der school t.a.v. onderwijsvern.	96	507			520			513			516		
De perceptie van de respondent met betrekking tot de houding van het hoofd der school t.a.v. onderwijsvern.	97	484	F	n.s.	503	F	n.s.	504	F	n.s.	502	F	n.s.
De perceptie van de respondent met betrekking tot de houding van het hoofd der school t.a.v. onderwijsvern.	77	510			494			495			493		
De perceptie van de respondent met betrekking tot de houding van het hoofd der school t.a.v. onderwijsvern.	37	523			503			498			508		
De perceptie van de respondent met betrekking tot de houding van het hoofd der school t.a.v. onderwijsvern.	100	504	F	n.s.	504	F	n.s.	506	F	n.s.	503	F	n.s.
De perceptie van de respondent met betrekking tot de houding van het hoofd der school t.a.v. onderwijsvern.	75	504			507			486			499		
De perceptie van de respondent met betrekking tot de houding van het hoofd der school t.a.v. onderwijsvern.	21	460			476			511			486		
De perceptie van de respondent met betrekking tot de houding van het hoofd der school t.a.v. onderwijsvern.	5	417			465			517			530		
De perceptie van de respondent met betrekking tot de houding van het hoofd der school t.a.v. onderwijsvern.	24	436	t	0,001	507	t	n.s.	447	W	0,038	437	t	0,001
De perceptie van de respondent met betrekking tot de houding van het hoofd der school t.a.v. onderwijsvern.	184	508			498			507			508		
De perceptie van de respondent met betrekking tot de houding van het hoofd der school t.a.v. onderwijsvern.	34	470	t	n.s.	510	t	n.s.	469	W	n.s.	476	t	n.s.
De perceptie van de respondent met betrekking tot de houding van het hoofd der school t.a.v. onderwijsvern.	175	506			497			506			505		
De perceptie van de respondent met betrekking tot de houding van het hoofd der school t.a.v. onderwijsvern.	118	505	t	n.s.	508	t	n.s.	510	t	n.s.	514	t	0,025
De perceptie van de respondent met betrekking tot de houding van het hoofd der school t.a.v. onderwijsvern.	79	491			502			495			481		

Variabelen die betrekking hebben op een mening zijn uit praktische overwegingen weggelaten.

* F.toets niet toe te passen.

respondenten gemiddelde scores berekend op ieder van de vier houdingsschalen. Om de verschillen te toetsen werden de t-toets, de toets van Welch en de F-toets gebruikt; hierbij zijn de grenzen van $p = 0,01$ en $p = 0,05$ aangehouden (zie Tabel 3).

Bij de analyse bleek dat een relatief hoge gemiddelde score op *factor I* (maakt zich minder zorgen over de kennisprestaties) voorkwam bij de categorieën 20 t/m 25 jaar oud**, onderwijzeressen*, ongehuwden**, met name bij leerkrachten van de 1e en van de 5e klas* en degenen die de houding van het hoofd van de school tegenover onderwijsvernieuwing positief percipiëren**.

Een naar verhouding hoge gemiddelde score op *factor II* (de overtuiging dat de leerkrachten over het algemeen een mentaliteit en rigiditeit vertonen die de onderwijsvernieuwing niet ten goede komt) werd aangetroffen bij onderwijzers*, degenen die volledig bevoegd zijn*, degenen die van plan zijn binnen 5 jaar van werkring te veranderen*, en zij die verbonden zijn aan een school in de stad**.

Een relatief hoge gemiddelde score op *factor III* (de overtuiging dat het onderwijs zich dient aan te passen aan de omstandigheden, i.c. de leerlingen en de maatschappij) werd gevonden bij onderwijzeressen*, bij degenen die regelmatig pedagogisch-didactische tijdschriften lezen** (het komt vooral voor bij lezers van *Jeugd in School en Wereld*) en bij respondenten die bij het hoofd van de school een positieve houding ten aanzien van onderwijsvernieuwing percipiëren*.

Leerkrachten bij wie een relatief hoge gemiddelde score op *factor IV* werd vastgesteld (beschouwen in mindere mate dan hun collega's de onderwijzer als de centrale, alleen verantwoordelijke figuur in het onderwijsproces), behoren tot degenen die volledig bevoegd zijn**, zij zijn van plan om binnen 5 jaar van werkring te veranderen**, regelmatig lezer van pedagogisch-didactische tijdschriften**, verbonden aan een school in de stad*, werkzaam bij een hoofd van de school bij wie een positieve of zeer positieve houding ten aanzien van onderwijsvernieuwing

werd gepercipieerd** en verbonden aan een school die contact heeft met een of meer pedagogische instellingen*.

6. Slotopmerkingen

We zouden allereerst enkele kritische kanttekeningen willen plaatsen bij de door ons ontwikkelde attitudeschaal.

Op de eerste plaats is het besproken onderzoek in feite een leeronderzoek, hetgeen een aantal beperkingen ten aanzien van opzet en uitvoering impliceert. Zo heeft de werkgroep noodgedwongen moeten volstaan met een summier literatuurstudie ter voorbereiding van de formulering van de uitspraken. Verder is bij de constructie nauwelijks uitgegaan van een duidelijke, strikte categorieënindeling. Het feit dat het resultaat van de factoranalyses niet geheel bevredigend was, is zeker voor een gedeelte hierdoor veroorzaakt. Ook is kritiek mogelijk op de verdeling van de positieve respectievelijk negatieve formuleringen over de oorspronkelijke uitspraken-categorieën (voorzover deze vooraf aanwezig waren). En tenslotte is het de vraag, of de uitspraken van de schaal te zeer inhoudelijk geladen zijn; de formuleringen hangen immers nauw samen met de opvatting van de samenstellers over onderwijsvernieuwing, zoals reeds is opgemerkt. Een meer formele opzet had wellicht de voorkeur verdiend. Door de inhoudelijke lading is de schaal ook tijdgebonden: de uitspraken zijn in 1969 geformuleerd en nu tot op zekere hoogte verouderd.

Dit alles neemt onzes inziens niet weg, dat dit onderzoek bruikbare informatie verschaft over de houding van de basisschool-leerkracht. In verder onderzoek kan erop worden voortgebouwd. Voor dergelijke vervolgonderzoeken doen zich naar onze mening verschillende mogelijkheden voor.

a. De resultaten op de eerste en derde factor (zie factoranalyse) geven aanleiding tot verder onderzoek. Beide factoren hebben betrekking op de doelstellingen van het onderwijs en dus

- tevens op de doelstelling van de onderwijs-innovatie. In hoeverre 'moet' bij het basisonderwijs het accent liggen op bepaalde kennis en vaardigheden, in hoeverre 'mag' worden aangesloten bij de actualiteit, bij wat de leerlingen vragen, enz.? Een grondige exploratie van de door de leerkrachten zelf gepercipieerde doelstellingen zou een welkome voortzetting zijn van dit onderzoek.
- b. De vierde factor betreft duidelijk de *autonome positie van de leerkracht*, waarvan gesteld is, dat deze de vernieuwing ernstig kan blokkeren. Een voortzetting van dit onderzoek, toegespitst op deze autonomie is eveneens gewenst en heeft waarschijnlijk een hogere prioriteit. In ons onderzoek is de individuele leerkracht gekozen als onderzoeksobject. Wellicht is het zinvoller bij een volgend onderzoek het *schoolteam* als onderzoekseenheid te hanteren. Hoe functioneren de schoolteams in het kader van de onderwijsinnovatie? Hoe verloopt de communicatie? Wie neemt de beslissingen? In dat kader moet ook de positie en rol van het *schoolhoofd* bijzondere aandacht krijgen. Als organisator en stimulator heeft hij immers een belangrijke functie in het vernieuwingsproces.
- c. Ons onderzoek heeft alleen betrekking op leerkrachten werkzaam in het katholieke basisonderwijs. Een replicatie onder leerkrachten werkzaam in het *niet-katholieke bijzonder en/of openbare onderwijs* zou zeker zinvol zijn.
- d. Ook zou de *rol van de vakliteratuur* (en in het algemeen de *zgn. herscholing*) verder kunnen worden uitgediept dan nu is gedaan. Er werd reeds gevonden dat het regelmatig lezen van pedagogisch-didactische literatuur samengaat met een positieve attitude tegenover een aantal aspecten (factoren III en IV) van onderwijsvernieuwing.
- e. Een andere kwestie die met de onderwijsvernieuwing samenhangt is de *doorstroming van het onderwijzend personeel*. In het basisonderwijs vindt veel personeelwisseling plaats o.a. vanwege vertrek naar een andere basisschool, doorstroming naar het voortgezet onderwijs, en het verlaten van het onderwijs. Dit betekent een vrij frequente verandering van samenstelling van de schoolteams. Onderzocht zou kunnen worden welke positieve en welke negatieve consequenties dit heeft voor de onderwijsinnovatie.
- f. Voor eventueel verder onderzoek is tenslotte nog een onderwerp te vermelden, dat wat minder in het verlengde van dit onderzoek ligt, maar op dit moment van groot belang is. Het betreft de inventarisatie van *doelstellingen, activiteiten, plannen en vooral strategieën van de schooladviesdiensten*. Deze diensten zijn en worden opgericht, mede om de onderwijsvernieuwing gestalte te geven. Zij benaderen en activeren vooral het basisonderwijs en trachten vernieuwingsgedachten in concrete suggesties te vertalen. Het zou bovendien interessant zijn na te gaan, in hoeverre de ideeën omtrent onderwijsinnovatie van de schoolteams die begeleid worden en van de diensten die begeleiden, met elkaar corresponderen.

Noten

1. Wij noemen hier slechts Geerars 1971, Guba geciteerd door Gibboney in: Miller 1967, Matthijssen 1969, Miller 1967, Rogers 1969, Vandenberghe 1969-70 en 1970-71, Watson 1971.
2. Van Hilten 1971.
3. Van Hilten 1971, pag. 8.
4. Van Hilten 1971, pag. 31.
5. Vandenberghe en Janssens 1971-72.
6. Vandenberghe en Janssens 1971-72, pag. 211.
7. Janssen en De Kuyper 1973.
8. Rokeach 1960.
9. ** betekent significant op 0,01 niveau.
* betekent significant op 0,05 niveau.
10. De categorie platteland omvat A- en B-gemeenten; de categorie stad de C-gemeenten van de indeling naar urbanisatiegraad van C.B.S. per 31-5-1960.

Geciteerde literatuur

- Geerars, C. M., *Onderwijsvernieuwing*, 's-Hertogenbosch, 1971.
- Gibboney, Richard A., The role of the State Education Department in Educational Change, in: R. I. Miller (ed.), *Perspectives on educational change*. New York, 1967.
- Hilten, W. van, *Een aanzet tot de ontwikkeling van een instrument om de innovatiebereidheid van leerkrachten bij het basisonderwijs te meten*. Hoevelaken, 1971 (stencil C.P.S.).
- Idenburg, Ph. J., *Theorie van het onderwijsbeleid*. Groningen, 1971.
- Janssen, Ger en Annelies de Kuyper, *Onderwijzers werkzaam in het katholieke basisonderwijs en hun houding tegenover onderwijsvernieuwing*. Nijmegen, 1973.
- Intern rapport van het Instituut voor Onderwijskunde van de Katholieke Universiteit.
- Lippitt, R. and Coll., The teacher as innovator, seeker and sharer of new practices, in: R. I. Miller (ed.), *Perspectives on educational change*. New York, 1967.
- Matthijssen, M. A. J. M., *Vernieuwing en weerstand in het onderwijs*. Amsterdam, 1969.
- Miller, Richard I., An overview of educational change, in: R. I. Miller (ed.) *Perspectives on educational change*. New York, 1967.
- Rogers, Everett M., *Diffusion of innovations*. New York, 19697.
- Rokeach, M., *The open and closed mind. Investigations into the nature and belief systems and personality systems*. New York, 1960.
- Vandenbergh, R., Ontwerp van een strategie voor onderwijsverandering, in: *Tijdschrift voor opvoedkunde* 1969-70 (15) 45-64.
- Vandenbergh, R., Problematiek van de geplande onderwijsverandering: analyse van enkele deelaspecten, in: *Tijdschrift voor opvoedkunde* 1970-71 (16) 321-353.
- Vandenbergh, R. en S. Janssens, De houding van leerkrachten uit het lager onderwijs tegenover onderwijsverandering. Een oriënterend onderzoek naar de houding tegenover instanties, vormen en inhoud van begeleiding bij didactische vernieuwing, in: *Tijdschrift voor opvoedkunde* 1971-72 (17) 209-231.
- Watson, Goodwin, Resistance to change, in: W. G. Bennis and R. Chin (eds.), *The planning of change*. New York, 1971².

Curricula vitae

Drs. Ger Janssen behaalde in 1958 de onderwijzersakte, was enkele jaren werkzaam in het basisonderwijs en studeerde pedagogiek te Nijmegen. Na gedurende enkele jaren in een part-time functie verbonden te zijn geweest aan het Instituut voor Onderwijskunde, afdeling Onderzoek, is hij momenteel werkzaam bij het Centrum Onderwijs-Service, een particuliere schooladviesdienst te Nijmegen.

Adres: Zwanenveld 72-34, Nijmegen.

Drs. A. L. C. M. de Kuyper, doctoraal examen sociologie, richting methoden van onderzoek in 1972. Voordien en tijdens deze studie werkzaam als maatschappelijk werkster. Momenteel half-time verbonden aan een instelling voor algemeen maatschappelijk werk en aan het Instituut voor Onderwijskunde van de Katholieke Universiteit te Nijmegen.

Adres: Vossenlaan 335, Nijmegen.