

Oordeelsvorming van leerkrachten in het speciaal onderwijs

over de remediëringmogelijkheden van hun leerlingen

SAMENVATTING

Regelmatig tonen onderzoekers aan dat leerkrachten in het regulier onderwijs in hun overwegingen een leerling naar het speciaal onderwijs te verwijzen, niet alleen de ernst van de leerproblematiek, maar ook het gedrag van de leerling en de onderwijsbetrokkenheid van diens ouders in ogenschouw nemen. In onderhavig onderzoek werd nagegaan of leerkrachten in het speciaal onderwijs ter bepaling van de remediëringmogelijkheden van een leerling, zich eveneens rekenschap geven van het gedrag van de leerling en de onderwijsbetrokkenheid van de ouders. Daartoe beoordeelden 19 ervaren leerkrachten – werkzaam in het speciaal onderwijs voor kinderen met leerproblemen – elk een viertal leerlingen uit hun klas: twee die relatief hoog, en twee die relatief laag presteerden. Behalve de remediëringmogelijkheden beoordeelden de leerkrachten hun leer- en mogelijke gedragsproblemen alsmede de onderwijsbetrokkenheid van hun ouders. Uitkomsten wezen uit dat de oordeelsvorming over de remediëringmogelijkheden slechts ingegeven leek door de ernst van de leerproblematiek. Niettemin bleek het door de leerkrachten ingeschatte prestatieniveau van de leerlingen dat nauw met de remediëringmogelijkheden was verweven, sterk samen te hangen met het gedrag van de leerlingen alsmede met de onderwijsbetrokkenheid van hun ouders. Leerkrachten percipiëren de relatief hoog presterende leerlingen op een vergelijkbare wijze als hun collega's in het reguliere onderwijs: ze hebben minder gedragsproblemen en meer bij het onderwijs betrokken ouders dan de relatief laag presterende leerlingen. Bovendien worden de verschillen tussen jongens en meisjes op dezelfde stereotiepe wijze waargenomen als door leerkrachten in het reguliere onderwijs gebeurt.

1 Inleiding

Al sinds het ontstaan van het speciaal onderwijs is men ervoor beducht daar kinderen ten onrechte naar te verwijzen. Zo sprak in het begin van de vorige eeuw de Amsterdamse schoolarts Herderschêe er zijn bezorgdheid over uit dat leerkrachten de neiging hebben daar alleen maar hun 'moeilijke' leerlingen naartoe te sturen. Reden waarom hij zijn hoop vestigde op de intelligentietest van Binet die, volgens hem "een triomftocht over de gehele wereld was begonnen" (Herderschêe, 1929, p. 77). Dat instrument, zo meende hij, zou eindelijk paal en perk stellen aan de in zijn ogen irrationele verwijzingspraktijken van leerkrachten. Elisabeth Farrel, een onderwijzeres die rond de voorlaatste eeuwwisseling aan de bakermat van het Amerikaanse speciaal onderwijs stond, drukte zich in een rapportage aan het Ministerie van Onderwijs in gelijke bewoordingen uit. Ook zij hoopte dat een op Binets test gefundeerde selectie subjectieve en emotionele overwegingen van de kant van de leerkracht bij een verwijzing naar het speciaal onderwijs zou uitbannen (vgl. Hendrick & MacMillan, 1989). Nog in 1983 echter, stelden de Amerikaanse onderzoekers Ysseldyke, Thurlow, Graden e.a. (1983) vast dat "... teachers tend to refer students who bother them... Different teachers may refer different kinds of students because different kinds of behavior bother them" (pp. 80-81). Het testgebruik heeft daar klaarblijkelijk weinig aan veranderd. Want de als leergestoord gediagnosticeerde en bijgevolg naar het speciaal onderwijs verwezen leerlingen onderscheiden zich volgens Ysseldyke, Algozzine e.a. (1982)

in statistische zin niet van hun laag presterende leeftijdgenoten in het reguliere onderwijs, noch naar gemeten intelligentie, noch naar het niveau van de schoolprestaties.

Dat het gedrag van leerlingen vaak een doorslaggevende rol speelt bij hun verwijzing naar het speciaal onderwijs werd ook in Amerikaanse studies van recenter datum aangetoond (cf. Drame, 2002; Gottlieb & Alter, 1994; Gottlieb & Weinberg, 1999). Daarmee zou, volgens Hosp en Reschly (2003), tenminste ten dele, de zich overigens ook in Nederland manifesterende oververtegenwoordiging van kinderen uit etnische minderheden in het speciaal onderwijs kunnen worden verklaard: "(S)tudents who come from a culture other than the teacher's are at greater risk for being identified as having a behavior problem and thus being placed outside the general education classroom" (p. 68). Ook de oververtegenwoordiging van jongens, of anders gezegd: de onderverteenwoordiging van meisjes in het speciaal onderwijs voor kinderen met leerproblemen zou er wellicht mee verklaard kunnen worden. Anders dan bij jongens het geval is, gaan bij meisjes de leerproblemen immers minder vaak met werkhoudingsproblemen en ordeverstoring gedrag gepaard (cf. Wehmeyer & Schwartz, 2001). Dat wil overigens niet zeggen dat bepaald gedrag van jongens per se reden voor hun verwijzing zou zijn. Het gewicht dat eraan toegekend wordt, blijkt namelijk contextgebonden. Zo hanteren leerkrachten, afhankelijk van het percentage jongens in hun klas, verschillende criteria voor ordeverstoring gedrag: hoe meer jongens, des te toleranter de leerkrachten zich opstellen (Maas, 2000; Maas & Meijnen, 1999). Uit onderzoek van Mehan, Hertweck and Miehl (1986) blijkt bovendien dat leerkrachten gefixeerd raken op het negatief gedrag van die leerlingen van wie ook negatief gedrag wordt verwacht, zelfs wanneer dat noch in kwantitatief, noch in kwalitatief opzicht afwijkt van het gedrag van andere leerlingen in hun klas. De leerkrachten die zij onderzochten identificeerden ruim 46% van de negatieve gedragingen van de door hen naar het speciaal onderwijs verwezen leerlingen, terwijl bij de niet-verwezen groep slechts 13.9% van de negatieve gedragingen werd signaleerd.

Gedrag dat leerkrachten een doorn in het oog is, blijkt overigens niet alleen seksespecifiek, maar tevens door de sociaal-economische status van het herkomstmilieu van de leerling bepaald. Leerkrachten signaleren althans meer problematisch (leer)gedrag bij kinderen uit de lagere sociaal-economische milieus dan bij kinderen uit de hogere milieus. Maar ook dan geldt, gelet op de uitkomsten van studies van Childs en McKay (1997, 2001), dat dit naar verhouding meer bij jongens dan bij meisjes wordt waargenomen. Uit hun onderzoek blijkt dat leerkrachten twee tot drie keer meer gedragsproblemen bij jongens uit de lagere inkomensgroepen signaleerden dan bij hun seksegenoten uit de hogere inkomenscategorieën, terwijl bij meisjes die signalering nauwelijks SES-afhankelijk bleek. Welke implicaties dit voor mogelijke verwijzingen naar het speciaal onderwijs heeft, laten de auteurs in het midden. Deze vraag wordt tot op zekere hoogte door het onderzoek van Zellman en Waterman (1998) beantwoord. Zij constateerden dat leerkrachten bij de weging van de leer-en/of gedragsproblematiek van hun leerlingen zich niet zozeer door de sociaal-economische status van de ouders laten leiden, maar meer door het (gepercipieerd) niveau van hun onderwijsbetrokkenheid dat, anders dan veelal in de onderzoeksliteratuur wordt gesuggereerd, niet automatisch met SES bleek geassocieerd (vgl. ook Bracey, 1996; Stoep, Bakker & Verhoeven, 2002). Niet alleen vertoonden, naar zeggen van de leerkrachten, de kinderen van onderwijsbetrokken ouders minder leer- en gedragsproblemen dan leerlingen van niet betrokken ouders, als zij ze desondanks toch vertoonden, hadden leerkrachten de neiging ze te minimaliseren, terwijl de problemen van kinderen van niet-betrokken ouders juist uitvergroot werden. De bevindingen van Mamlin en Harris (1998) wijzen in eenzelfde richting: leerkrachten dragen veelal kinderen voor een verwijzing naar het speciaal onderwijs voor wanneer ze voor de oplossing van hun problemen in een eerder stadium geen of weinig steun vanuit het ouderlijk milieu ondervonden.

In onderhavig onderzoek staan niet de beweegredenen van leerkrachten om kinderen met problemen naar het speciaal onderwijs te

verwijzen centraal. Wij bewandelen de omgekeerde weg en vragen ons af wat leerkrachten ertoe brengt om eenmaal in het speciaal onderwijs voor kinderen met leerproblemen geplaatste leerlingen soms wel en soms niet, voor remediëring vatbaar te achten. Tot dusver is daar, een enkele uitzondering daargelaten (Bakker & Ubachs, 1993), geen onderzoek naar verricht. Niettemin is de vraagstelling des te relevanter geworden sedert het door de Nederlandse overheid in gang gezette Weer Samen Naar School-beleid (Ministerie van O&W, 1990). Dat beleid beoogt immers niet alleen zo weinig mogelijk kinderen naar het in Nederland nog altijd separaat speciaal onderwijs te doen verwijzen, maar tevens de daar niettemin toch geplaatste kinderen, als het even kan, weer zo snel mogelijk in het reguliere onderwijs te laten reïntegreren (Ministerie van OC&W, 2003; Smeets, 2003). Nagegaan zal worden of leerkrachten die werkzaam zijn in het speciaal onderwijs bij de inschatting van de remediëringmogelijkheden van hun leerlingen geleid worden door dezelfde factoren die hun collega's in het regulier onderwijs ertoe brengen kinderen voor een verwijzing naar het speciaal onderwijs voor te dragen. Preciezer geformuleerd: wij vragen ons af of leerkrachten in het speciaal onderwijs bij de inschatting van de remediëringmogelijkheden van hun leerlingen, naast de aard en ernst van de leerproblematiek, ook het gedrag van de leerling, alsmede de onderwijsbetrokkenheid van hun ouders in overweging nemen.

2 Methode

Onderzoeksgroep

De steekproef bestond uit 19 ervaren leerkrachten (14 mannen en 5 vrouwen), werkzaam in de groepen 4 t/m 8 van speciale scholen voor basisonderwijs, bedoeld voor kinderen met leerproblemen in de provincies Gelderland en Limburg. De gemiddelde leeftijd van de leerkrachten lag rond de 37 jaar en driekwart van hen beschikte over een so-akte.

Instrumentarium

Ten behoeve van het onderzoek werd een drietal

vragenlijsten ontwikkeld. De eerste vragenlijst betrof de ernst en tevens de aard van de leerproblematiek. De items verwijzen naar de drie door Sprik (1998) onderscheiden domeinen van leerproblematiek, te weten: 'algemeen', 'lezen', en 'rekenen'. Een voorbeeld van een item betreffende het algemene domein is 'Heeft moeite met automatiseren'. Een voorbeeld van een item van het leesdomein is 'Tekstbegrip is onvoldoende ontwikkeld', en een voorbeeld van een item terzake het rekendomein is 'Heeft moeite met de plaatswaarde van cijfers in een getal'. De vragenlijst bestond uit 16 stellingen in de vorm van een 4-puntsschaal: helemaal eens, eens, oneens, helemaal oneens; categorieën die respectievelijk de waarden 1, 2, 3 en 4 toebedeeld kregen. De betrouwbaarheid (Cronbachs alpha) van de gehele lijst was .96; die van het algemene, lees- en rekendomein waren respectievelijk .93, .89 en .92.

De tweede vragenlijst betrof de aard en de ernst van de gedragsproblematiek. Daartoe werd de door Verhulst, Van der Ende en Koot (1997) bezorgde Nederlandse versie van de Teacher Report Form van Achenbach (1991) gebruikt; in feite een aanpassing van de Child Behavior Checklist van Achenbach en Edelbrock (1981). De oorspronkelijke lijst bestond uit 120 beschrijvingen van overt gedrag op basis waarvan de leerkrachten met behulp van 3-puntsschaaltjes de geselecteerde leerlingen dienden te evalueren: niet van toepassing (0), enigszins van toepassing (1), geheel van toepassing (2). Een voorbeeld van een item: 'Toont geen schuldgevoelens na zich misdragen te hebben'. Binnen de vragenlijst werd een drietal domeinen onderscheiden die respectievelijk naar externaliserend gedrag, internaliserend gedrag en werkhouding of taakgedrag verwijzen. Cronbachs alpha van de uit 24 items bestaande externaliserend gedragschaal was .96; die van de uit 15 items samengestelde internaliserend gedragschaal .83, en die van uit 13 items bestaande taakgedragschaal .90.

De derde vragenlijst betrof de ouderlijke onderwijsbetrokkenheid. De lijst bestond uit 32 stellingen die elk op een 4-puntsschaal konden worden geëvalueerd: helemaal eens, eens, oneens, helemaal oneens; categorieën die respectievelijk de waarden 4, 3, 2 en 1

toebedeeld kregen. De vragenlijst, gebaseerd op de opvattingen van Grolnick en Slowiaczek (1994), onderscheidt een drietal domeinen van ouderlijke betrokkenheid, te weten: 'cognitief', 'school' en 'thuisconditie'. Een voorbeeld van een item van het cognitieve domein is 'Ouders gaan met hun kind naar leerzame plekken zoals een museum of dierentuin'. Een item dat het 'schooldomein' representeert is 'Ouders zijn geïnformeerd over de sterke en zwakke kanten van hun kind'. Een voorbeeld van een item dat naar de thuiscondities verwijst, is 'Ouders laten hun kind selectief naar de tv kijken'. Na berekening van de item-totaal correlaties en na verwijdering van de items met een item-totaal correlatie $< .40$ (5 items in totaal), bleek de betrouwbaarheidsindex, Cronbachs alpha, $.95$. Voor de afzonderlijke domeinen waren die betrouwbaarheden respectievelijk: Ouderlijke betrokkenheid $_{\text{cognitief}} .87$, Ouderlijke betrokkenheid $_{\text{school}} .86$, en Ouderlijke Betrokkenheid $_{\text{thuisconditie}} .88$.

Procedure

Aangezien verondersteld werd dat de bereidwilligheid van de leerkrachten om aan het onderzoek te participeren afhankelijk was van daarmee gemoeide tijdsinvestering, verzochten wij hen de vragenlijsten met het oog op slechts vier leerlingen in te vullen; twee die zij tot de beter presterende leerlingen, en twee die zij tot de slechter presterende leerlingen in hun groep rekenden. Het aldus bepaalde prestatieniveau van de leerlingen diende een tweetal doelstellingen. In de eerste plaats stelde het ons in staat na te gaan of leerkrachten in het speciaal onderwijs bij het onderscheid tussen 'betere' en 'slechtere' leerlingen met het oog op ouderlijke onderwijsbetrokkenheid en gedrag dezelfde maatstaven hanteren als hun beroepsgenoten in het reguliere onderwijs. Daarnaast maakte het ons mogelijk na te gaan of de remediëringmogelijkheden van de leerlingen variëren al naar gelang hun prestatieniveau. Het ligt immers in de rede te veronderstellen dat er tussen beide variabelen een nauwe verwantschap bestaat. Nadat de leerkrachten de drie vragenlijsten hadden ingevuld werd hen gevraagd om op een 6-puntsschaal aan te geven in welke mate zij de leerproblemen

van de geselecteerde leerlingen remedeerbaar achtten: 1 laag remedeerbaar – 6 hoog remedeerbaar.

3 Resultaten

Omdat elk van de 19 leerkrachten 4 leerlingen evalueerden, ontstonden er 76 beoordelingsprofielen; 23 van meisjes en 53 van jongens. De aantallen meisjes en jongens bleken gelijk verspreid over de groep 'betere' (11 respectievelijk 27) en 'slechtere' leerlingen (12 respectievelijk 26); een verdeling die overeenstemt met de sekseverhouding binnen het Nederlandse speciaal onderwijs voor kinderen met leerproblemen.

Het vermoeden aangaande de nauwe samenhang tussen prestatie- en remediëringniveau werd bevestigd door de berekening van Pearsons product moment correlatiecoëfficiënt die een relatief hoge en significante waarde bereikte: $r = .69$, $Z = 7.24$, $p < .0001$. Maar hoe hoog de correlatie ook is, de gedeelde variantie van 47% wijst uit dat prestatieniveau en remediëringmogelijkheden bepaald niet als een identieke factor mogen worden beschouwd.

Remediëringmogelijkheden

In Tabel 1 zijn de correlaties tussen de gepercipieerde remediëringmogelijkheden en alle dimensies van leer- en gedragsproblematiek, alsmede de dimensies van ouderlijke betrokkenheid weergegeven. De eerste relationele analyse betrof de verwachte samenhang tussen de gepercipieerde remediëringmogelijkheden en de scores op elk van de leerproblemen. Stuk voor stuk betroffen het substantiële, daarenboven significante correlaties. Leerkrachten schatten, kortom, de remediëringmogelijkheden hoger in naarmate de leerproblemen als milder worden gekwalificeerd.

De tweede relationele analyse betrof de samenhang tussen remediëringmogelijkheden en de scores op elk van de gedragsproblemen. Daaruit viel af te leiden dat er geen samenhang bestond tussen de remediëringmogelijkheden van de leerlingen en de eventueel bij hen waargenomen internaliserende en/of

TABEL 1 Pearsons product moment correlatiecoëfficiënten tussen remediëringmogelijkheden, leerproblemen, gedragsproblemen en ouderlijke betrokkenheid

	Remediëringmogelijkheden		
	<i>r</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Leerproblemen			
Algemeen	-.76	-8.45	.0001
Lezen	-.60	-5.89	.0001
Rekenen	-.71	-7.63	.0001
Gedragsproblemen			
Internaliserend	-.02	-0.19	n.s.
Externaliserend	-.08	-0.69	n.s.
Taakgedrag	-.28	-2.45	.01
Ouderlijke Betrokkenheid			
Cognitief	.31	2.76	.01
School	.33	2.90	.01
Thuisconditie	.27	2.40	.05

Noot: *N* = 76

externaliserende gedragsproblematiek. Wel was er sprake van samenhang tussen gepercipieerde remediëringmogelijkheden en taakgedrag, wat erop wijst dat, naarmate er minder taakgedragsproblemen bij de leerlingen werden gesignaleerd, leerkrachten de remediëringmogelijkheden van hun leerproblemen hoger inschatten.

Aangezien de correlatiecoëfficiënten tussen remediëringmogelijkheden en leerproblemen hoog uitvielen, werd de partiële correlatie berekend. Na uitschakeling van het effect van de variabele leerproblemen op de correlatie tussen remediëringmogelijkheden en taakgedrag, daalde de correlatie tot een niet-significant niveau, te weten $r = .09$ waaruit kon worden afgeleid dat er in feite geen samenhang tussen taakgedrag en remediëringmogelijkheden bestaat en derhalve de ernst van de leerproblematiek de enige variabele is die met remediatie samenhangt.

De derde correlatieve analyse betrof de samenhang tussen de remediëringmogelijkheden en de scores op de verschillende schalen van ouderlijke onderwijsbetrokkenheid. Er bleken matige, maar niettemin significante correlaties tussen remediëringmogelijkheden en de drie dimensies van ouderlijke betrokkenheid te bestaan wat erop wijst dat hogere betrokkenheidsscores samengingen met

grotere kansen op remediatie. Omdat, zoals gezegd, de correlatiecoëfficiënten tussen remediëringmogelijkheden en het niveau van de onderscheiden dimensies van leerproblematiek hoog uitvielen, werden er wederom partiële correlaties berekend. Na uitschakeling van het effect van de variabele leerproblemen op de correlatie tussen remediëringmogelijkheden en de drie schalen van ouderlijke betrokkenheid, daalden alle partiële correlaties tot een niet significant niveau; de correlatie met cognitie werd $-.06$, die met school $-.09$, die met de thuisconditie, ten slotte, $-.13$. Opnieuw blijkt derhalve de ernst van de leerproblematiek de enige variabele te zijn die met remediëringmogelijkheden samenhangt.

Prestatieniveau

In Tabel 2 worden de gemiddelde scores van de beter en slechter presterende leerlingen op alle onderscheiden dimensies van de leer- en gedragsproblematiek, alsmede op die van de ouderlijke betrokkenheid gepresenteerd. Om het effect van het gepercipieerde prestatieniveau en sekse op de ernst van de leerproblematiek vast te stellen, werd een 2 (prestatieniveau: hoog vs. laag) X 2 (sekse: jongens vs. meisjes) X 3 (leerproblemen: algemeen vs. lezen vs. rekenen) ANOVA op de gemiddelde score van leerproblemen uitgevoerd. Het hoofdeffect van

TABEL 2 Gemiddelde scores van hoog en laag presterende leerlingen op de dimensies van leerproblemen, gedragsproblemen en ouderlijke betrokkenheid

	Prestatieniveau	
	Hoog	Laag
Leerproblemen¹		
Algemeen	2.05 (.55)	3.05 (.57)
Lezen	1.78 (.55)	2.66 (.66)
Rekenen	1.99 (.65)	2.97 (.68)
Gedragsproblemen²		
Internaliserend	.40 (.27)	.45 (.38)
Externaliserend	.32 (.37)	.56 (.57)
Taakgedrag	.45 (.42)	.73 (.52)
Ouderlijke Betrokkenheid³		
Cognitief	3.02 (.53)	2.57 (.54)
School	3.03 (.49)	2.65 (.55)
Thuisconditie	3.07 (.50)	2.66 (.49)

1 Een hoge gemiddelde score verwijst naar een hoog niveau van leerproblemen.

2 Een hoge gemiddelde score verwijst naar een hoog niveau van gedragsproblemen.

3 Een hoge gemiddelde score verwijst naar een hoog niveau van ouderlijke betrokkenheid.

prestatieniveau bleek significant, $F(1,72) = 50.64$, $p < .0001$. Dat wijst uit dat, zoals ook kon worden verwacht, de beter presterende leerlingen minder leerproblemen vertonen dan de slechter presterende leerlingen. Dat dit voor jongens en meisjes in gelijke mate opgaat, bleek uit het ontbreken van een interactie-effect tussen sekse en prestatieniveau.

Het hoofdeffect van leerproblemen was eveneens significant, $F(2,144) = 12.30$, $p < .0001$. De vervolgens uitgevoerde t-tests brachten aan het licht dat de algemene leerproblemen alsmede de rekenproblemen hoger uitvielen dan de leesproblemen, respectievelijk $t(75) = 5.43$, $p < .0001$, en $t(75) = 3.83$, $p < .001$.

Om het effect van gepercipieerd prestatieniveau en sekse op de ernst van de gedragsproblematiek na te gaan, werd een 2 (prestatieniveau: hoog vs. laag) X 2 (sekse: jongens vs. meisjes) X 3 (gedragsproblemen: internaliserend vs. externaliserend gedrag vs. taakgedrag) ANOVA op het gemiddelde van de gedragsproblemen score uitgevoerd. Het hoofdeffect van prestatieniveau bleek significant, $F(1,72) = 3.87$, $p < .05$, evenals het interactie-effect tussen prestatieniveau en gedragsproblematiek, $F(2,144) = 3.27$, $p < .05$). Nadere analyses wezen uit dat de bij hoog en laag presterende leerlingen,

statistisch gezien, vergelijkbare niveaus van internaliserend probleemgedrag werden gesignaleerd, $F < 1$, terwijl bij de laag presterende leerlingen significant meer externaliserend probleemgedrag en taakgedragsproblematiek werden waargenomen dan bij de hoog presterende leerlingen, respectievelijk $F(1,74) = 4.48$, $p < .05$, en $F(1,72) = 6.80$, $p < .01$. Het hoofdeffect van sekse bleek eveneens significant, $F(1,72) = 5.60$, $p < .05$, net als de interactie tussen sekse en gedragsproblematiek, $F(2,144) = 3.69$, $p < .05$. Nadere analyses wezen uit dat meisjes en jongens, statistisch gezien, vergelijkbare niveaus van internaliserende gedragsproblematiek vertoonden, $F < 1$, terwijl jongens, vergeleken met meisjes, meer externaliserende gedragsproblemen, maar ook meer taakgedragsproblemen lieten zien, respectievelijk $F(1,74) = 3.80$, $p < .05$, en $F(1,74) = 7.32$, $p < .01$.

Om het effect van gepercipieerd prestatieniveau en sekse op de mate van ouderlijke betrokkenheid vast te stellen, werd een 2 (prestatieniveau: hoog vs. laag) X 2 (sekse: jongens vs. meisjes) X 3 (ouderlijke betrokkenheid: cognitief vs. school vs. thuisconditie) op de gemiddelde ouderlijke betrokkenheid score uitgevoerd. Het hoofdeffect van prestatieniveau was significant en wees derhalve uit dat de betrokkenheid van ouders van hoog presterende

TABEL 3 Pearsons product moment correlatiecoëfficiënten tussen leerproblemen, gedragsproblemen en ouderlijke betrokkenheid

	2	3	4	5	6	7	8	9
1 Algemene leerproblemen	.75	.79	.13	.12	.33	-.32	-.37	-.23
2 Leesproblemen		.73	.12	.14	.30	-.39	-.34	-.28
3 Rekenproblemen			.02	-.01	.16	-.29	-.25	-.19
4 Internaliserend gedrag				.41	.40	-.16	-.15	-.12
5 Externaliserend gedrag					.73	-.26	-.33	-.31
6 Taakgedrag						-.08	-.15	-.12
7 Ouderlijke betrokkenheid _{cognitief}							.77	.80
8 Ouderlijke betrokkenheid _{school}								.87
9 Ouderlijke betrokkenheid _{thuisconditie}								

Noot

N = 76, vetgedrukte correlatiecoëfficiënten zijn significant, p minimaal < .05

leerlingen hoger werd aangeslagen dan die van laag presterende leerlingen, $F(1,72) = 7.47$, $p < .01$. Het hoofdeffect van sekse bleek niet significant, in tegenstelling tot het interactie-effect tussen prestatieniveau en sekse, $F(1,72) = 4.31$, $p < .05$. Met behulp van aanvullende analyses werd aangetoond dat de betrokkenheid van ouders van hoog presterende jongens ($M = 3.15$, $SD = .41$), gelet op Fishers *PLSD* < .05, hoger werd ingeschat dan die van laag presterende jongens ($M = 2.59$, $SD = .50$), ook hoger trouwens dan de betrokkenheid van ouders van meisjes, om het even of die tot de hoog presterende ($M = 2.78$, $SD = .55$) dan wel tot de laag presterende leerlingen ($M = 2.70$, $SD = .43$) werden gerekend. Het hoofdeffect van ouderlijke betrokkenheid was niet significant, de andere interactie-effecten evenmin.

Leerproblemen, gedragsproblemen en ouderlijke onderwijsbetrokkenheid

Tabel 3 vermeldt de correlatiecoëfficiënten tussen de domeinen van leerproblematiek, van gedragsproblematiek en van ouderlijke onderwijsbetrokkenheid. Alle domeinen vertoonden hoge intracorrelaties hetgeen op hun onderlinge verwevenheid wijst. Leerproblemen en ouderlijke betrokkenheid vertonen de hoogste samenhang. Binnen het domein van de gedragsproblemen correleerde taakgedrag hoog met externaliserend probleemgedrag, terwijl internaliserend probleemgedrag matig met externaliserend probleemgedrag en taakgedrag correleerde. Algemene leerproblemen en leesproblemen correleerden

significant met taakgedrag, maar niet met externaliserend en internaliserend probleemgedrag, terwijl de rekenproblemen met geen van de gedragsdimensies bleken te correleren. Daarnaast bleken alle dimensies van leerproblemen significant met alle dimensies van ouderlijke betrokkenheid te correleren, één uitzondering daargelaten: rekenproblemen bleken niet met ouderlijke betrokkenheid_{school} gecorreleerd. Binnen het domein van de gedragsproblemen was alleen het externaliserend probleemgedrag met alle drie dimensies van ouderlijke betrokkenheid gecorreleerd.

4 Conclusie

De uitkomsten van dit onderzoek lijken eenduidig uit te wijzen dat leerkrachten in het speciaal onderwijs de remediëring van hun leerlingen slechts door een enkel aspect bepaald zien: de ernst van hun leerproblemen. Naarmate die ernstiger worden bevonden, achten leerkrachten de mogelijkheden tot remediëring geringer. Parallelen met resultaten van onderzoek naar de beweegredenen van leerkrachten in het reguliere onderwijs om kinderen voor een verwijzing naar het speciaal onderwijs voor te dragen, lijken op het eerste oog dan ook niet te trekken. Wisten onderzoekers regelmatig aan te tonen dat leerkrachten in het reguliere onderwijs zich in hun verwijzingspraktijken niet slechts door de ernst van de leerproblemen van hun leerlingen laten leiden, maar daarbij ook – misschien zelfs wel vooral

– hun gedrag in ogenschouw nemen (Drame, 2002; Gottlieb & Alter, 1994; Gottlieb & Weinberg, 1999), zich bovendien rekenschap geven van de onderwijsbetrokkenheid van hun ouders (Mamlin & Harris, 1998; Zellman & Waterman, 1998), leerkrachten in het speciaal onderwijs lijken zich bij de inschatting van de remediëringmogelijkheden van hun leerlingen noch door het gedrag van hun leerlingen, noch door de onderwijsbetrokkenheid van hun ouders te laten leiden.

Men zou geneigd kunnen zijn om deze uitkomst toe te schrijven aan het betrekkelijk homogene karakter van de leerlingenpopulatie in het speciaal onderwijs. Zowel in gedragsmatig opzicht als met het oog op de onderwijsbetrokkenheid van hun ouders zouden leerlingen in het speciaal onderwijs wel eens een geringere diversiteit kunnen vertonen dan leerlingen in het reguliere onderwijs, juist omdat hun gedragsproblemen, wellicht ook het ontbreken van betrokkenheid van hun ouders bij het onderwijs, destijds meewogen in hun verwijzing naar een speciale school. Die conclusie is echter voorbarig aangezien de analyses uitwijzen dat leerkrachten de leerlingen in het speciaal onderwijs allerminst als een homogene groep beschouwen.

In de eerste plaats signaleren zij bij de relatief hoog presterende leerlingen minder externaliserend probleemgedrag en minder taakgedragsproblematiek dan bij de relatief laag presterende leerlingen. En in alle gevallen wordt de onderwijsbetrokkenheid van de ouders van de hoog presterende leerlingen hoger aangeslagen dan die van de relatief laag presterende leerlingen. Kortom, ook in het speciaal onderwijs oordelen leerkrachten over de relatief hoog presterende leerlingen in alle opzichten gunstiger dan over hun laag presterende leerlingen.

In de tweede plaats percipiëren leerkrachten het gedrag van jongens anders dan dat van meisjes. Leerkrachten signaleren bij jongens meer externaliserend probleemgedrag en meer taakgedragsproblematiek dan bij meisjes; een uitkomst die al eveneens in overeenstemming is met de resultaten van onderzoek onder leerkrachten in het reguliere onderwijs (Wehmeyer & Schwartz, 2001). Komt bij dat

de onderwijsbetrokkenheid van de ouders van de relatief hoog presterende jongens hoger wordt aangeslagen dan die van ouders van de relatief laag presterende jongens, hoger ook dan de onderwijsbetrokkenheid van ouders van meisjes, om het even of die tot de hoog dan wel laag presterende leerlingen moeten worden gerekend. Ook in dit verband dringt zich een vergelijking met de resultaten van onderzoek onder leerkrachten in het regulier onderwijs op. Childs en McKay (1997, 2001) stelden althans vast dat leerkrachten het problematisch (leer)gedrag van jongens vrijwel automatisch associëren met hun milieu van afkomst, terwijl dat ten aanzien van meisjes zelden of nooit gebeurt.

Dat de intercorrelaties tussen de onderscheiden domeinen van leerproblemen, gedragsproblematiek en ouderlijke onderwijsbetrokkenheid nergens hun maximale waarden bereiken, kan, ten slotte, als een derde aanwijzing gelden dat leerkrachten in het speciaal onderwijs hun leerlingen niet als een homogene groep beschouwen. Integendeel zelfs: zij blijken hun leerlingen perfect te kunnen onderscheiden naar aard en ernst van hun leer- en eventuele gedragsproblematiek, alsmede naar het niveau van de onderwijsbetrokkenheid van hun ouders.

De resultaten van dit onderzoek brengen een opmerkelijke paradox aan het licht. Aan de ene kant blijken leerkrachten hun mening over de remediëringmogelijkheden van leerlingen louter te baseren op de ernst van hun leerproblematiek en nemen zij, welbeschouwd, hun leerlingen zeer gedifferentieerd waar. Van de andere kant echter beoordelen zij, gegeven het feit dat a) remediëringmogelijkheid nauw met prestatieniveau is verweven, en b) prestatieniveau met zowel gedragsproblematiek als met ouderlijke onderwijsbetrokkenheid is geassocieerd, leerlingen met leerproblemen op een tamelijk stereotiepe wijze. Leerlingen van wie de remediëringmogelijkheden laag worden ingeschat zijn immers ook de leerlingen die laag presteren, en de leerlingen die laag presteren vertonen de meeste gedragsproblemen en hebben de minst bij het onderwijs betrokken ouders. Dit leidt tot de voorzichtige conclusie dat leerlingen, behalve in het reguliere basis-

onderwijs, ook in het speciaal onderwijs kandidaat voor 'ideaal-typificering' (Hargreaves, Hestor & Mellor, 1975) kunnen zijn, anders gezegd: in de ogen van de leerkracht verwantschap met 'de goede' of 'de slechte' leerling kunnen vertonen (cf., Bakker, 1984).

Tegen deze achtergrond beschouwd lijken met name de laag presterende jongens tot een risicogroep te behoren. Remediëring van hun leerproblemen lijkt niet meer in de rede te liggen als gevolg van de bij hen gesignaleerde externaliserende gedragsproblematiek, hun taakgedragsproblemen en de geringe onderwijsbetrokkenheid van hun ouders. Dit in tegenstelling tot de hoog presterende jongens: hun leerproblemen lijken voor remediëring vatbaar op grond van hun geringe probleemgedrag en de hoge onderwijsbetrokkenheid van hun ouders. Zowel de hoog als laag presterende meisjes nemen in dit verband een tussenpositie in: bij hen immers gaat een geringe graad van

ouderlijke onderwijsbetrokkenheid gepaard met een lage graad van probleemgedrag.

Tot slot moet opgemerkt worden dat deze studie niet beoogde een causaal model van de percepties van leerkrachten in beeld te brengen en al evenmin tot doel had te verifiëren of de percepties van leerkrachten correct dan wel objectief zijn. Deze studie wilde slechts nagaan of de bepaling van de remediëringmogelijkheden van leerlingen in het speciaal onderwijs op enigerlei wijze samenhangt met de wijze waarop leerkrachten, behalve de leerproblemen van hun leerlingen, ook hun gedragsproblemen en de onderwijsbetrokkenheid van hun ouders percipiëren. Ofschoon de resultaten uitwijzen dat leerkrachten het prestatieniveau van hun leerlingen, hun leer- en gedragsproblemen alsmede de onderwijsbetrokkenheid van hun ouders als duidelijk onderscheiden domeinen zien, blijken ze terzelfder tijd ten nauwste met elkaar verweven.

LITERATUUR

- Achenbach, T.M. (1991). *Manual for the child behavior checklist / 4-18*. Burlington: University of Vermont.
- Achenbach, T.M. & Edelbrock, C.S. (1981). Behavioral problems and competencies reported by parents of normal and disturbed children aged 4 through 16. *Monographs of the Society for Research in Child Development* 46(1), 1-78.
- Bakker, J.T.A. (1984). *De leerkracht en de slechte leerling. Een studie naar inhoudelijke en structurele aspecten van de oordeelsvorming van leerkrachten*. Nijmegen: KUN.
- Bakker, J.T.A. & Ubachs, C.B.L.M. (1993). Oordeelsvorming en remediëringkansen in het speciaal onderwijs. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 32, 19-29.
- Bracey, G.W. (1996). SES and involvement. *Phi Delta Kappan*, 78, 169-170.
- Childs, G. & McKay, M. (1997). The influence of family background on teachers' ratings of children starting school. *Australian Journal of Psychology*, 49, 33-41.
- Childs, G. & McKay, M. (2001). Boys starting school disadvantaged: Implications from teachers' ratings of behaviour and achievement in the first two years. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 303-314.
- Drame, E.R. (2002). Sociocultural context effects on teachers' readiness to refer for learning disabilities. *Exceptional Children*, 69, 41-53.
- Gottlieb, J. & Alter, M. (1994). An analysis of referrals, placement, and progress of children with disabilities who attend New York City public schools. New York: New York University. (ERIC Document Reproduction Service No. 414372).
- Gottlieb, J. & Weinberg, S. (1999). Comparison of students referred and not referred for special education. *The elementary School Journal*, 99, 187-199.
- Grolnick, W.S. & Slowiaczek, M.L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65, 237-252.
- Hargreaves, D.H., Hestor, S.K. & Mellor, F.J. (1975). *Deviance in Classrooms*. London: Routledge & Keagen Paul.
- Hendrick, I.G. & MacMillan, D.L. (1989). Selecting children for special education in New York City: William Maxwell, Elizabeth Farrell and the development of ungraded classes, 1900-1920. *The Journal of Special Education*, 22, 395-417.
- Herderschêe, D. (1929). Hoe onderzocht, en hoe onderzoekt men de kandidaten voor B.O.? In P.H. Schreuder, G.J. Vos & D. Herderschêe (Red.), *Gedenkboek omtrent zorg voor en onderwijs aan zwakzinnigen* (pp. 75-79). 's Gravenhage: Haga.
- Hosp, L.H. & Reschly, D.J. (2003). Referral rates for intervention or assessment: A meta-analysis of racial differences. *The Journal of Special Education*, 37, 67-80.
- Maas, C.J.M. (2000). The interaction process between

- teacher and students: The labeling of students on the basis of relative characteristics. *Social Behavior and Personality*, 28, 515-528.
- Maas, C.J.M. & Meijnen, G.W. (1999). Problem students: A contextual phenomenon? *Social Behavior and Personality*, 27, 387-406.
- Mamlin, N. & Harris, K.R. (1998). Elementary teachers' referral to special education in light of inclusion and prereferral: "Every child is here to learn... but some of these children are in real trouble." *Journal of Educational Psychology*, 90, 385-396.
- Mehan, H., Hertweck, A. & Miehls, J.J. (1986). *Handicapping the handicapped*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Ministerie van Onderwijs & Wetenschappen (1990). *Weer samen naar school*. Hoofdlijnnotitie. Den Haag: SDU.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (2003). *Vijfde voortgangsrapportage Weer Samen Naar School*. <http://www.minocw.nl>
- Smeets, E.F.L. (2003). *Op weg naar samenhang. De samenwerkingsverbanden Weer Samen Naar School*. Nijmegen: ITS.
- Sprink, W. (1998). Kinderen met leerproblemen. In F. de Hoop, D.J. Hanson & A.H. van Kooten (Red.), *Gaan alle kinderen naar de basisschool?* (pp. 216-249). Baarn: Intro.
- Stoep, J., Bakker, J. & Verhoeven, L. (2002). Parental and teacher commitment to emergent literacy development. In L. Verhoeven, C. Elbro & P. Reitsma (Eds.), *Precursors of functional literacy* (pp. 249-264). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Verhulst, F.C., Van der Ende, J. & Koot, H.M. (1997). Handleiding voor de Teacher's Report Form (TRF): Nederlandse versie. Rotterdam: Afdeling Kinderen Jeugdpsychiatrie Sophia Kinderziekenhuis/Academisch Ziekenhuis Rotterdam/Erasmus Universiteit Rotterdam.
- Wehmeyer, M.L. & Schwartz, M. (2001). Disproportionate representation of males in special education services: Biology, behavior, or bias? *Education and Treatment of Children*, 24, 28-45.
- Ysseldyke, J., Algozzine, B., Shinn, M. & McGue, M. (1982). Similarities and differences between underachievers and students classified learning disabled. *Journal of Special Education*, 16, 73-85.
- Ysseldyke, J., Thurlow, M., Graden, J., Wesson, C., Algozzine, B. & Deno, S. (1983). Generalizations from five years of research on assessment and decision-making: The University of Minnesota Institute. *Exceptional Education Quarterly*, 4, 75-93.
- Zellman, G. & Waterman, J. (1998). Understanding the impact of parent school involvement on children's educational outcomes. *The Journal of Educational Research*, 91, 370-380.

ADRES VAN DE AUTEURS

e-mail: j.bakker@ped.kun.nl,
a.bosman@ped.kun.nl